Fenêtres sur le 21ème siècle

L'illettrisme, Parlons-en !

académie de Lille

Journal de l'académie de Lille

Trimestriel
Numéro 13 - Janvier 2004

EDITO

L'illettrisme est le thème du n°13 de « Fenêtres sur le XXIème siècle», un sujet lourd mais qui concerne particulièrement la région Nord-Pas-de-Calais d'après des études sociologiques et des évaluations récentes. Les professeurs de notre académie se trouvent souvent confrontés à une population scolaire très attachante mais qui rencontre dans bien des cas, de graves difficultés. Un investissement sans faille est donc attendu de la part de tous les personnels de l'éducation nationale.
Conscient de leur mission, ils sont prêts à travailler en équipe, à mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques innovantes, à évaluer les résultats de leurs actions. Et leur bonne volonté s'accompagne nécessairement d'un soutien de l'administration académique. Ainsi, vous découvrirez au fil des articles, les systèmes mis en place pour soutenir d'un côté les élèves et de l'autre, le personnel encadrant dans ce long combat contre l'illettrisme car il ne relève pas de la fatalité.

Paul Desneuf
Recteur de l'académie de Lille
Chancelier des Universités

SOMMAIRE

Un chantier prioritaire pour qu'aucun élève ne reste au bord du chemin
P 2

Analphabétisation, illettrisme, difficultés de compréhension... : de quoi parle-t-on ?
P 3

Associer les parents, nouer des partenariats, impliquer toutes les disciplines, travailler en réseau, autant de façons de prévenir le phénomène
P 4 à 8

Un plan académique pour un éventail de troubles spécifiques
P 9

Repérer, accompagner : des actions, souvent des vocations pour agir au mieux.
P 10 à 12

Insérer, accompagner : la lutte contre l'illettrisme représente un défi, un enjeu social pour toute la nation.
P 13 - 14

En savoir plus : des références bibliographiques, des revues, des sites, pour aller plus loin...
P 15

Rencontre avec Jean Hébrard, Inspecteur Général de l'Education Nationale
P 16

Directeur de la publication : Paul Desneuf **– Rédacteur en chef** : Alain Gillio **– Secrétaire de rédaction** : Karine Bauduin **– Comité de rédaction** : Agnès Andricq, Karine Bauduin, Michel Carpentier, Michèle Federer, Pierre Frackowiak, Christian Gernigon, Alain Gillio, Françoise Gomez, Jean-François Guéhenneux, Nathalie Hennion, Alain Hornez, Danielle Lasserre, Laurence Lefebvre, Bernard Mutelet, Christian Petit, Yves Potel, Hélène Quétu, Michèle Rackelboom, Alain Richard, Marielle Vanhoye**. Impression** : La Voix du Nord – 8 place du Général De Gaulle, Lille **– Dépôt légal** : janvier 2004 **– Tirage** : 50 000 exemplaires **– ISSN** : 1295-7461 **– Adresse** : Rectorat – 20 rue Saint-Jacques BP 709 59033 Lille Cedex **– Contact** : Service communication – tél : 03.20.15.60.79 – Mél : Ce.Polecommunication@ac-lille.fr -

http://www.bienlire.education.fr

Qu'aucun élève ne reste sur le bord du chemin

Des actions généreuses et diversifiées ont été engagées dans les différentes sphères de la société afin de remédier au problème de l'illettrisme. Elles ont aussi eut le mérite de sensibiliser l'opinion publique à ce sujet. Il est clair que dans un contexte social, économique et culturel fondé sur la communication, la maîtrise de la langue orale et écrite constitue la condition incontournable de la réussite professionnelle, de l'insertion sociale, voire de l'épanouissement personnel.
C'est pourquoi le Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche a lancé en 2002 un plan de prévention de l'illettrisme. Car l'écrit, même dans les nouveaux modes de communication, reste le ciment social et culturel de notre civilisation.
Si les définitions de l'illettrisme sont multiples et sans cesse révisées, c'est que la notion n'est pas facile à cerner et qu'elle englobe des niveaux de littératie fort différents. Dans le contexte scolaire, le mot est essentiellement employé pour signaler un décalage entre le niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture par un individu donné et celui qu'exige une situation d'apprentissage à un niveau donné. Ce décalage, souvent décelé par les acteurs de l'éducation, est également mesuré grâce aux dispositifs institutionnels que sont les évaluations. La déclinaison académique du chantier national de lutte contre l'illettrisme va permettre d'affiner les actions de prévention et de remédiation et de les mutualiser en vue d'une confrontation, d'un échange des expériences menées.
Les informations, les analyses, les témoignages qui nourrissent ce numéro de Fenêtres témoignent du degré d'implication, à des titres divers, des personnels de l'académie dans des réflexions et des actions visant à apporter aux élèves en difficulté l'aide qui leur est nécessaire. Des dispositifs de soutien sont adaptés, inventés, à l'intention des enfants dans le primaire et au collège, mais aussi en direction des jeunes qui ont été signalés lors des Journées d'appel de préparation à la défense. Les arts et la culture, les TICE offrent également leurs ressources pour varier les formes d'accès à l'univers du langage, pour susciter la motivation, fondamentale dans tout apprentissage.
Personnels de l'éducation nationale, mais aussi parents, bénévoles, ont un rôle à jouer dans une entreprise qui bénéficie d'un soutien politique éclairé. D'une façon plus générale, l'action gagnera en efficacité à être menée, comme le laisse entendre la plupart des articles de ce numéro, dans des perspectives de complémentarité, de cohérence et de communication.
Qu'aucun élève ne reste sur le bord du chemin alors qu'il a à tracer sa voie dans l'existence, tel est l'objectif que nous avons tous à atteindre.

Marlène Guillou,
IA-IPR de Lettres, chargée de mission académique
lutte contre l'illettrisme

La prévention de l'illettrisme : un chantier prioritaire

En juin 2002, Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, lançait un plan de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Ce plan, qu'il a renforcé en cette rentrée 2003-2004, met particulièrement l'accent sur l'amélioration de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue française, condition nécessaire de la prévention de l'illettrisme.

L'école maternelle doit permettre une appropriation active de la langue parlée. Elle initie également les enfants à la langue écrite par des lectures régulières effectuées en classe. Chaque équipe pédagogique met tout en œuvre pour assurer la qualité des premiers pas de l'enfant dans l'univers de la lecture et de l'écriture.
De nouveaux programmes sont entrés en application. Deux heures trente sont consacrées chaque jour aux pratiques de la lecture et de l'écriture au cycle II (grande section maternelle, CP et CE1) et deux heures au cycle III (CE2, CM1 et CM2). L'introduction de la littérature de jeunesse au cycle III constitue une nouveauté importante. Celle-ci doit donner aux élèves dès le plus jeune âge une première culture littéraire partagée. Enfin, les directives rappellent qu'il est essentiel que les enfants lisent et écrivent régulièrement dans toutes les disciplines.

Des mesures spécifiques pour le CP

• le livret « *Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir* », diffusé en février 2003, constitue une aide pour les enseignants et un support de formation ; il donne les clés pour mieux identifier les compétences en jeu dans l'apprentissage de la lecture et bien cerner les difficultés des élèves. Son utilisation doit aider les enseignants à prendre en compte la diversité des besoins des élèves. Dans le même esprit, un guide à destination des maîtres de CM1 sera bientôt diffusé.

• l'expérimentation des classes de CP à effectif réduit est amplifiée en 2003-2004. Sur le plan national : de 100 cours préparatoires à effectif réduit, on est passé à 500. En outre, afin de mieux prendre en compte les différences entre les élèves, deux types d'aides complémentaires sont apportées depuis la rentrée : 1 500 classes bénéficient à tiers temps de l'intervention d'un maître supplémentaire, ce qui permet de diversifier les modes de prise en charge des élèves et le soutien apporté à ceux qui sont le plus en difficulté d'apprentissage de la lecture et 1 500 autres classes bénéficient d'assistants d'éducation qui peuvent intervenir pour une partie de la classe comme des accompagnateurs pour encadrer une activité définie et présentée aux élèves par le maître. Dans le Nord, 43 CP sont à effectif réduit, 69 classes bénéficient à tiers temps d'un maître supplémentaire, 71 CP sont renforcés par un assistant d'éducation. Pour le Pas-de-Calais, 9 CP sont à effectif réduit, 40 voient à tiers temps intervenir un maître supplémentaire et 52 sont renforcés par un assistant d'éducation.

Au collège, la complémentarité entre le français et les autres disciplines enseignées est constamment recherchée, ainsi que l'affirment les programmes. Les guides d'accompagnement proposent des pistes de travail aux équipes pédagogiques. Une action est menée dans l'académie de Lille, à titre expérimental, avec des élèves d'une classe de sixième. Les enseignants, toutes disciplines confondues se sont engagés dans le dispositif. Les moyens mis à disposition des établissements pour l'aide individualisée ont été reconduits pour cette année scolaire et bénéficient aux élèves les plus en difficulté.

Un site internet spécifique dédié à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme a été créé :

www.bienlire.education.fr

Mesurer le chemin parcouru

A côté des chiffres préoccupants publiés par la Direction du Service National, cet article rédigé par Marc Loison, Docteur en histoire de l'éducation, permet de mesurer tout le chemin parcouru par la population de la région d'Arras pour accéder à la culture écrite.

Le découpage en classe sociale de la société française est une première donnée dans l'histoire de l'alphabétisation (française) qu'il faut prendre en compte pour comprendre ce processus[1].
Une récente étude socio-économique[2] qui s'intéresse plus particulièrement à la population rurale artésienne invite le chercheur à s'intéresser davantage au rapport entre précarité, illettrisme et analphabétisme.

Inégalité fondamentale de la société rurale

Ainsi, l'arrondissement d'Arras est fort loin des chiffres officiels[3] avec un taux moyen de 17 % d'individus éprouvant à des degrés divers, des difficultés de lecture et d'écriture et avec quelques cantons dans lesquels plus d'un individu sur cinq est touché par le phénomène d'illettrisme ou d'analphabétisme. Les chiffres indiquent qu'à la veille de la Première guerre mondiale, la proportion d'illettrés, pour les deux sexes réunis était inférieure à 4 %. Cette recherche, pour le moins troublante, permet de percevoir l'inégalité fondamentale de la société rurale artésienne : d'un côté, les détenteurs de la terre, propriétaires, propriétaires exploitants, précocement acquis à l'instruction ; de l'autre, la plèbe rurale, les journaliers et les domestiques agricoles encore fortement victimes de l'exclusion scolaire[4]. Le cas artésien permet de restaurer le lien entre la scolarisation et l'alphabétisation et rend donc de ce fait, un rôle exclusif ou quasi exclusif à l'école pour l'accès à la culture écrite en milieu rural.
De plus, il met aussi à mal une historiographie républicaine triomphante qui a eu tendance à présenter une France globalement scolarisée et alphabétisée au moment des lois Ferry. De fait, la méthodologie de détermination des taux d'alphabétisation mise en œuvre dans le cas rural artésien n'étant pas propre à une région et à une période données, conduit inévitablement, quelle que soit la situation spatiale ou temporelle, pour reprendre l'expression d'A. Prost[5], à une «révision déchirante» du processus d'accès des populations du XIXe siècle à la lecture et à l'écriture et impose un retour critique sur les sources historiques.

Marc Loison
Docteur en histoire de l'éducation
Maître de conférences à l'IUFM
Nord-Pas-de-Calais

(1) Voir FURET F. & OZOUF J., Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Paris, Editions de Minuit, 1977.
(2) LOISON, M., Facteurs d'alphabétisation et de scolarisation dans l'Arrageois au XIXe siècle ou un arrondissement rural face à des inégalités, Thèse pour le doctorat d'université, Université de Lille 3, 1997.
(3). LOISON, M., « Alphabétisation et scolarisation dans l'Arrageois au XIXe siècle. Retour sur un paradoxe », Histoire et archéologie du Pas-de-Calais, 1999, Tome XVII, p. 75-97.
(4) LOISON, M., « Précarité et exclusion scolaire en Artois au XIXe siècle », Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, vol. 34, n° 2, 2001, p. 31-51.
(5) PROST, A., « Pour une histoire par en bas de la scolarisation républicaine », Histoire de l'Education, 1993, n° 57, p. 59-74.

Analphabète, illettré, illettrisme

Quelques définitions

Ce qu'en disent les dictionnaires

Académie française
- *illettré* (XVI[ème]) 1. qui ne connaît pas ses lettres, qui ne sait ni lire ni écrire. Par affaibl. Qui est incapable de lire un texte simple en le comprenant 2. Qui manque de culture, spécialement de culture littéraire.
- *analphabète* (XVI[ème]) qui ne sait ni lire ni écrire. Subst. Un, une analphabète. Par exag. Personne d'une ignorance manifeste, d'une inculture flagrante. Quel analphabète ! (Aujourd'hui, on dit plus souvent illettré).
- *illettrisme* (XX[ème]) dérivé d'illettré : incapacité à lire un texte simple en le comprenant.

Hachette
- *analphabète* : qui ne sait ni lire, ni écrire
- *illettré* : qui n'est pas lettré, qui ne sait ni lire, ni écrire
- *illettrisme* : état de celui qui, bien qu'ayant été scolarisé, a perdu l'usage habituel de la lecture et de l'écriture

Le petit Larousse
- *analphabète* : qui ne sait ni lire ni écrire
- *illettré* : qui ne sait ni lire ni écrire, qui n'est pas lettré, inculte
- *illettrisme* : état des personnes qui ayant appris à lire et à écrire, en ont perdu la pratique

Le petit Robert
- *analphabète* : qui n'a pas appris à lire et à écrire
- *illettré* : qui ne sait ni lire ni écrire ; qui est partiellement incapable de lire et d'écrire
- *illettrisme* : état de l'illettré incapable de maîtriser la lecture d'un texte simple

Ce qu'en disent les organismes institutionnels

L'Unesco, en 1978 : « sont fonctionnellement analphabètes, ceux qui ne sont pas capables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de leur groupe et de leur communauté, ni de continuer à lire, à écrire et calculer en vue de leur propre développement et de celui de la communauté ».

ATD-Quart Monde (auteur du néologisme «illettrisme») en 1983 : « désigne les manifestations d'un type d'inaptitude et l'état dans lequel se trouve un illettré, c'est-à-dire une personne à qui ont été enseignées les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul et qui, pour des raisons diverses, n'a pas acquis ou conservé ces compétences élémentaires ».

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI, créée en 2000 après la dissolution du GPLI [1]), d'après Marie-Thérèse Geoffroy, directrice de l'ANLCI : « les chercheurs définissent l'illettrisme comme la situation de personnes qui ne peuvent comprendre seules une information disponible sous une forme écrite, après avoir été scolarisées au moins cinq années. Ils distinguent ainsi l'illettrisme de l'analphabétisme qui concerne ceux qui n'ont jamais été alphabétisés (ce qui devient de plus en plus rare) et de ceux qui ont des difficultés avec la langue française. On perçoit bien cette définition donnée par la recherche, mais les acteurs sur le terrain peuvent la trouver bien abstraite car dans la réalité les situations s'entremêlent ».

(1) GPLI : Groupe de pilotage de lutte contre l'illettrisme

Situer le problème

A 17 ans, neuf jeunes sur dix maîtrisent les compétences indispensables à l'exercice de la lecture

Dans le cadre de la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), la grande majorité (environ 88 %) des jeunes Français ne présentent pas en 2000-2001 de difficultés particulières en lecture. Ils réussissent en moyenne plus de 90 % des items de compréhension immédiate (niveau simple de compréhension des informations explicitement délivrées par le texte), 70 % des items de compréhension logique (supposant la mise en relation de plusieurs informations explicitement fournies) et environ 60 % des items de compréhension fine (impliquant un traitement approfondi des informations).

En revanche, 11,6 % des jeunes manifestent de réelles difficultés de compréhension, dont environ 6,5 % qui sont dans une situation pouvant déboucher sur l'illettrisme. Pour près de la moitié d'entre eux, ces jeunes en grave difficulté sont scolarisés ; ils sont cependant de plus en plus rares à mesure que le niveau d'études s'élève. (…) Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, sur-représentés dans les groupes les plus faibles et sous-représentés dans les hauts niveaux de compétence en lecture.

Source : L'état de l'école, Ministère de l'Education nationale- direction de la prospection et du développement, édition 2002

Travailler en réseau d'aides à Lille

Lille centre

Le projet de mise en place d'un dispositif particulier sur Lille vient d'un constat initial tant au plan des fonctionnements, des résultats que des difficultés spécifiques de la population lilloise. La ville comporte de nombreux REP (6) et écoles considérées en zone sensible (46) : 40 écoles sont dans les cinq cents premières à l'enquête sociale...

Partir des constats

L'analyse de la situation de départ montrait qu'un certain nombre de moyens existaient sur la ville sans qu'une véritable dynamique ne s'installe ni dans la recherche de la cohérence ni dans l'évaluation d'une réelle efficacité. Ainsi pouvait-on relever des fonctionnements de réseaux différents d'une circonscription à l'autre voisinant ici où là avec des essais de renouvellement des pratiques. Vu du côté des élèves, le constat révélait des échecs massifs au niveau de la population globale des écoles ainsi que dans certaines structures mises en place. Les évaluations CE2 montraient sur Lille des écarts importants en maîtrise de la langue par rapport aux résultats nationaux, des scores en lecture et compréhension particulièrement faibles pour de très nombreux élèves et des compétences de base non acquises pour la plupart des élèves de zones défavorisées (résultats inférieurs à la moyenne REP en France). Devant les difficultés massives se posait donc le problème d'une action forte, ciblée et cohérente qui aille au-delà d'aides et de prises en charge ponctuelles et courtes. C'est une approche davantage culturelle et cognitive qui a été choisie.

Mettre en place un dispositif cohérent

Les petits Lillois, en majorité dans les écoles publiques en quartiers défavorisés sont éloignés souvent des attentes de l'école, ne maîtrisent pas toujours les préalables culturels et conceptuels permettant une entrée à l'heure et avec efficience dans les apprentissages de la langue écrite. Le rapport au sens de l'école, au savoir, à la culture écrite est parfois difficile, ce qui peut retarder la conceptualisation de l'écrit. On privilégie ici une hypothèse de différence culturelle, d'écart école/famille et non des déficiences individuelles et intellectuelles… Dès lors, en cohérence avec cette hypothèse, le choix d'un dispositif expérimental (déjà éprouvé ailleurs…) par les inspecteurs des quatre circonscriptions, après sensibilisation et information des enseignants de Rased, a visé à améliorer de façon nette les résultats en lecture, en intervenant de façon forte sur le cycle des apprentissages fondamentaux, période sensible de l'apprentissage et de l'installation du comportement de lecteur. Il fallait aussi favoriser la continuité de la prise en charge préventive jusqu'à la prise en charge formative à l'intérieur du réseau mais encore favoriser une culture pédagogique commune entre enseignants du Réseau et enseignants des classes ordinaires.

Le dispositif

• Suppression des classes d'adaptation fermées ;
• redistribution des moyens humains (maître E*) sur l'ensemble du territoire lillois (maillage) ;
• repérage des écoles les plus en difficulté ;
• mise en place de modules rendant le dispositif souple et efficace.

Les modules permettent de prendre en charge massivement (environ 8 heures par semaine) par un maître E, un grand nombre d'enfants sur un apport essentiel, la lecture, grâce à des médiations très structurantes sur les éléments de la langue et les procédures du lecteur. Ceci évite la dilution des prises en charge ponctuelles et difficilement complémentaires avec l'enseignement de classe ordinaire. L'apprentissage y est continué du CP au CE1 pour les plus fragiles. Afin d'assurer la cohérence avec les nouveaux enseignants dans la ville et de développer cette culture commune, une formation est organisée, chaque début d'année scolaire. Il reste à accentuer le caractère préventif à l'école maternelle par la prise en charge par les maîtres G* dans les mêmes conditions de distribution des tâches…

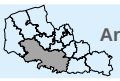
Evaluation et perspectives

Le dispositif en est actuellement à sa seconde année. Des outils ont été conçus pour sélectionner et évaluer les élèves pris en charge. Une véritable évaluation du dispositif ne sera possible qu'en octobre 2004 (évaluation CE2) lorsque les enfants auront eu la possibilité d'être pris en charge au CP et en CE1 sur les deux années scolaires précédentes. Pour avoir déjà été mis en œuvre dans une autre circonscription pendant dix ans, on sait que le dispositif a pour effet immédiat de réduire les maintiens en cycle II et à plus long terme d'améliorer les résultats en lecture au début de cycle III. Pour ce faire, il est nécessaire d'accompagner ce dispositif par une formation continuée et en continuité du cycle I (importance du langage oral, capacité à l'évocation, préalables conceptuels à l'entrée dans l'écrit) au cycle II (installation du savoir lire de base) au cycle III (apprentissage et aides à la compréhension en lecture longue). Ce fonctionnement devrait favoriser également de meilleures relations et communications entre les enseignants du réseau, les psychologues qui participent à l'évaluation mais aussi entre les écoles au niveau du suivi des élèves, de la cohérence pédagogique et de la nécessité de différenciation.

CONTACT

Pour l'ensemble des collègues des 4 circonscriptions lilloises
Joël Lagache, IEN de Lille 1 centre, 03 20 55 37 49

*Le maître E assure les aides à dominante pédagogique.
Le maître G est chargé des aides à dominante rééducative



Artois-Ternois

Premiers pas des assistants d'éducation au CP

A l'école Molière d'Arras, deux classes de cours préparatoire, l'une à 18 élèves et l'autre à 17, bénéficient du dispositif de lutte contre l'illettrisme depuis la rentrée.

Un assistant d'éducation est mis à disposition à raison de 18 heures par semaine pour chacune de ces classes et exclusivement pour ces deux classes, afin d'intervenir en lecture pour aider les élèves. Entrent aussi dans ce dispositif : la maîtresse REP et le maître E qui interviennent auprès des enfants les plus en difficulté. Le point de départ de lancement du dispositif a été de faire passer un test prédictif aux élèves. Ce test concerne les facultés de l'élève à copier, repérer des mots, copier des rythmes, avoir des concepts abstraits et faire un exercice de discrimination auditive. Ceci a permis de constituer des groupes de besoins en classe. Deux réunions de travail avec les enseignants, les assistants d'éducation, la directrice et
M. Labenne, IEN, ont abouti à une définition du rôle de chacun face aux difficultés décelées.
L'infirmière scolaire a aussi été contactée pour une intervention rapide auprès de deux enfants.

A peine quelques semaines après le début de cette expérience, les premiers constats sont positifs. D'une part, l'école dispose de moyens supplémentaires adaptés à ses besoins. D'autre part les enfants ont bien accueilli les assistants d'éducation car ils ont tout de suite compris qu'ils étaient là pour les aider.

CONTACT

Catherine Lancel
Directrice
Ecole Molière – Arras,
03 21 71 25 10

Quatre objectifs

L'équipe s'est fixé quatre objectifs :

1 Suivre les élèves le plus individuellement possible en leur donnant un travail adapté à leurs besoins et les évaluer très régulièrement

2 Augmenter le nombre de lecteurs

3 Repérer les enfants en grosses difficultés pour les « remettre dans le circuit », donc opérer une régulation pédagogique pour que l'écart ne se creuse pas entre les enfants

4 Rester dans le processus d'apprentissage de la lecture sur tout le cycle 2, ceci en appliquant les nouveaux programmes.

Valenciennois

Littérature et goût de lire

Donner le goût et l'envie de lire aux élèves en difficulté des réseaux d'éducation prioritaire est plus facile avec des textes littéraires, complexes, qui nécessitent un effort de compréhension, aiguisent la curiosité du lecteur, leur posent un problème d'interprétation à résoudre ensemble dans la classe en débat, sous la conduite de l'enseignant : c'est ce que constatait depuis peu, l'équipe de la circonscription de Valenciennes-Escaudain, épousant à ce sujet les théories de Wolfang Iser, récemment traduites de l'allemand en 1997 chez Mardaga, décrivant « l'acte de lecture ou la théorie de l'effet esthétique ». La classe devient alors le creuset où s'élaborent les premières compétences littéraires dans la joute oratoire organisée par l'enseignant, expert en conduite de réunion. Les élèves y apprennent à vivre ensemble dans le respect de l'opinion d'autrui, éprouvée dans l'adversité des opinions contraires.
« Pourquoi ai-je cette opinion sur ce personnage, sur cette scène ? Quels sont les indices qui le prouvent dans le texte ? Qu'en pensent les autres élèves ? Qui a raison ? Pourquoi ? Que dit le professeur, garant du fil directeur de ce débat contradictoire qui favorise une lecture cursive et intelligente du texte ? » Interpréter ensemble entre lecteurs ce que veut dire le texte, permet de le comprendre dans ses strates successives jusqu'au niveau de l'intention de l'auteur.
L'apprentissage de la lecture littéraire ainsi conçue fait de l'apprentissage de la lecture un moyen et non une fin. Si l'on hésite encore, on demande à l'un, à l'autre, à l'enseignant, comment se lit le mot qu'on a trouvé et on cherche à l'aide d'affiches et de cahiers, dans quel contexte on l'a déjà vu, voire écrit. On tâtonne. On s'aide du tableau des consonnes et voyelles, des syllabes. On essaie d'écrire soi-même le mot dont on a besoin pour écrire le mot entendu, répété par les camarades, qu'on ne sait pas lire, ni retrouver dans le texte trop long, mais on cherche avec eux à sa propre mesure, le mot qui dit bien ce qu'on pense du texte à interpréter, comprendre et lire.
Finalement, on entre dans la lecture par le jeu social, car l'interprétation du lecteur est valorisée, ainsi que le disent les théoriciens de l'interprétation.

CONTACT

Anne Delafont, IEN
Mme Nowacki, CPAIEN
Circonscription de Valenciennes-Escaudain
03.27.31.16.80

De l'importance du rôle des parents

La circulaire 133 de septembre 2003, concernant l'éducation prioritaire, réaffirme les objectifs et les méthodes pour lutter contre la fracture scolaire. Les différents partenaires œuvrant dans le REP du Cateau ont, depuis longtemps, compris l'intérêt de rapprocher les parents de l'institution scolaire.

A l'école…

C'est dans ce cadre que des actions ont été mises en place ou sont en passe de l'être. L'opération « Lis avec moi » se déroule régulièrement dans les écoles des communautés de communes : deux lectrices, employées par ces structures, formées et épaulées par une association lilloise, animent des séances au cours desquelles papas et mamans viennent lire des albums de jeunesse aux enfants des classes de cycle 2. L'objectif est double : faire venir les parents dans l'école afin de les informer sur les conditions de la réussite scolaire et sur le rôle que peuvent jouer les familles et donner le goût de lire aux élèves dès le plus jeune âge. Une école organise même des « petits déjeuners-lecture » le samedi. Des stages sur la littérature de jeunesse ont lieu régulièrement dans la circonscription de Cambrai-Le Cateau. Ils aboutissent, avec l'aide financière du réseau, à la création de valises pédagogiques mises à la disposition des enseignants. Un ouvrage sur ce thème vient de paraître au CRDP, fruit d'un long travail de recherche : « Entrer en littérature ».

…et au collège

Deux autres actions du réseau sont appuyées par la Ligue de l'Enseignement. Elles poursuivent des objectifs similaires par d'autres moyens. « Les Ambassadeurs » : des professeurs volontaires du collège vont dans les communes du secteur, à la rencontre des futurs élèves et de leurs parents. Des parents relais sont formés dans le cadre de ce dispositif, afin de préparer et de prolonger le travail des enseignants. L'opération « Je vis une journée de classe avec mon enfant » permet aux parents de pénétrer dans le collège et de constater ainsi les similitudes ou les changements depuis qu'eux-mêmes ont fréquenté un tel établissement. M. Legrand, président de l'association des parents d'élèves et son équipe travaillent en étroite collaboration avec l'équipe éducative et la Ligue de l'Enseignement sur un projet qui devrait mobiliser nombre d'élèves et de parents. En premier lieu, une médiatrice a rencontré parents et enseignants du collège pour comprendre les regards portés sur l'institution scolaire, sur les parents, les élèves. En second lieu, un groupe de pilotage a été constitué, qui a décidé d'une action commune pour améliorer la réussite des élèves et favoriser le rapprochement parents-collège. Tous vont travailler sur la mémoire locale, surtout textile, de petits villages environnants, en vue de réaliser une exposition en fin d'année au collège. De nombreux parents se disent d'ores et déjà très intéressés par cette action qui les concerne directement. Celle-ci a reçu le soutien financier du Conseil général. Le REP participe également à la mise en réseau d'associations et à la mise en place d'actions périscolaires. Sur le plan scolaire, des stages inter-catégoriels et l'étude des évaluations de sixième rapprochent régulièrement les enseignants du collège et des écoles.

CONTACT
Didier Oblin
coordonnateur REP
de Le Cateau,
03 27 84 05 62

Le Dispositif Relais de Bruay

Les Dispositifs Relais s'adressent à des élèves de moins de 14 ans, déscolarisés ou en voie de l'être, et ont pour objectif une réinsertion dans un cursus de formation soit en collège, soit en formation professionnelle.

Le Dispositif Relais de Bruay s'appuie sur un partenariat actif entre l'Education nationale, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, les collectivités territoriales, le tissu associatif et les familles. Ce partenariat permet un encadrement pédagogique et éducatif renforcés, combinant les compétences d'enseignants, d'éducateurs mais également d'animateurs socio-culturels. Il ne faut en effet pas perdre de vue que le public accueilli au Dispositif Relais a besoin de reprendre sa place au sein du système éducatif : il faut faire en sorte que l'école reprenne sens pour l'élève. La prise en charge doit lui permettre de changer de comportement, de reprendre confiance en lui, de se remotiver et d'acquérir des savoirs. Mais comment se passe le repérage et la prise en charge d'un élève déscolarisé ? Lorsqu'un collège a épuisé tous les moyens à l'interne pour essayer de résoudre la problématique, le principal peut alors saisir le Dispositif Relais. L'enseignante coordonnatrice aide à la réalisation d'un dossier d'admission, et si l'élève et sa famille adhèrent au projet, le dossier est présenté devant la Commission d'admission qui donne un avis. C'est ensuite l'Inspecteur d'académie qui prend la décision, et si celle-ci est favorable, le travail avec l'élève et la famille peut commencer.

Image de soi…

A Bruay, l'équipe du Dispositif et la coordonnatrice proposent un emploi du temps adapté aux besoins de l'adolescent et à son projet de formation. Cette année le thème de « l'image de soi » a été retenu pour le projet pédagogique. Car permettre aux élèves de se réconcilier avec leur métier d'élève passe forcément par un travail prenant en compte la dimension identitaire. Sur ce thème vont se décliner différentes actions : actions sur la citoyenneté et le respect des Droits et Devoirs avec les enseignants, l'éducateur, la CPE, le maître d'arme en escrime et les animateurs socio-culturels, un travail sur la vidéo et la photo avec l'Office de la jeunesse de Bruay, une ouverture sur le champ culturel grâce au théâtre avec la Comédie de Béthune, une réflexion sur le projet professionnel avec la conseillère d'orientation-psychologue, des actions de prévention sur la santé et l'image de soi avec l'infirmière scolaire et la M.I.P.P.S. (Maison Intercommunale pour la Prévention et la Promotion de la Santé), etc.

…et savoirs de base

Les professeurs vont pouvoir s'appuyer sur ces différentes actions afin de permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages en utilisant des pédagogies variées et ludiques. D'autant que ce public, souvent déscolarisé depuis longtemps a désappris : les compétences dites de bases, comme lire couramment ou comprendre le sens d'un texte, sont souvent non acquises ou non consolidées. C'est pourquoi en français, l'équipe met l'accent sur la lecture, en utilisant les divers ateliers du Dispositif, comme autant de rapports motivants permettant une remédiation en lecture. Et rendre l'élève autonome et responsable, notamment dans l'accès au Savoir, est une des missions de l'Ecole.

CONTACT
Valérie Borragini, enseignante coordonnatrice du Dispositif Relais de Bruay, collège Simone Signoret, 03.21.62.87.01

Avec les familles, donner du sens

Les participants aux Deuxièmes Assises nationales du développement durable, qui se sont tenues du 25 au 28 juin 2003 à Lille, ont eu la chance de découvrir les ateliers « Mamans de la Paix » animés par des mères d'élèves de l'école maternelle La Paix d'Auberchicourt. Ces dernières y présentaient divers travaux réalisés avec les enfants (tissages, mosaïques, déco patch, costumes), créés à l'aide notamment de matériaux et d'objets de récupération.

Impliquer les familles

L'école maternelle mène en effet, depuis six ans une action originale de lutte contre l'exclusion d'élèves issus de familles fragiles. L'objectif est de limiter les risques de comportements violents chez les adolescents en les prévenant dès le plus jeune âge. Pour mener à bien ce projet, l'équipe s'appuie sur une démarche d'intégration de l'art à l'école et d'implication des familles, pas toujours défavorisées mais souvent dévalorisées, afin de leur (re)donner une identité sociale. Christine Dourlet, directrice de l'école, est intarissable sur le sujet : donner du sens aux apprentissages ! Chaque année, toute l'école travaille sur un nouveau thème fédérateur ; l'année dernière, les enfants ont travaillé sur le thème « grandir » mais aussi « s'élever ». « *En donnant du sens, on entre plus vite dans la lecture et on essaie d'impliquer les familles qui font aussi des recherches dans les livres, les dictionnaires, les catalogues… Les parents lisent à la maison, s'intéressent davantage à ce que font leurs enfants, alors évidemment les enfants lisent plus. On n'apprend pas à lire pour lire, la lecture sert à communiquer.* » Les parents d'élèves participent également activement à la vie de l'école, il y a parfois jusqu'à une vingtaine de parents présents dans la vie de l'école. Ils animent les ateliers couture, cuisine, jardinage… Le Nouveau Siècle à Lille, qui servait de cadre à ces Assises Nationales était également parsemé d'œuvres originales faisant appel à des techniques très innovantes : un vitrail contemporain, baptisé *Mur de lumière* par exemple, résultat du travail des enfants, encadrés par le maître verrier Philippe Loup et réalisé avec la collaboration des élèves ingénieurs de l'Ecole des Mines de Douai. Autres témoignages de la démarche originale lancée par l'école, étaient aussi exposées les œuvres du peintre Ladislas Kijno et du sculpteur Jean-Pierre Lartisien, tous deux partenaires des multiples projets de l'école.

CONTACT
Christine Dourlet
Directrice
Ecole maternelle La Paix
03.27.08.17.00

Au cœur de toutes les disciplines

A l'initiative de Mesdames Guillou, Vandrepotte et Malexis, IA-IPR de lettres et de SVT, le collège de Harnes a entamé, au cours de l'année 2002-2003, une recherche sur la prévention de l'illettrisme dans une classe de sixième.

Il s'agit dans cette classe-charnière, non seulement de relayer l'action du primaire mais aussi et surtout de prévenir les difficultés liées plus spécifiquement à la forme de l'enseignement au collège, qui se caractérise par la multiplicité et la spécialisation des professeurs.
En aucun cas, on ne peut considérer les élèves de cette classe comme illettrés, mais ils ont été repérés pour leurs résultats au-dessous de la moyenne académique et nationale aux évaluations et signalés en grande difficulté. Il ne s'agissait pas pour autant d'une classe ghetto mais au contraire d'une classe hétérogène. Les professeurs de français, mathématiques, arts plastiques, SVT, histoire-géographie ont été impliqués et s'est jointe à l'équipe une maîtresse de Segpa. Dans cette classe, une heure par semaine a été consacrée à la lecture/écriture dans toutes les disciplines en alternance : deux professeurs travaillant ensemble sur une problématique ciblée. De plus, les professeurs ont été libérés deux heures par semaine afin de permettre la concertation, la réflexion didactique et l'information notamment avec J.P. Leclercq, professeur au CUEEP, qui les a aidés à formaliser leur réflexion.
L'objectif que s'étaient fixé les professeurs était triple :
• Pour les enseignants : faire prendre conscience des différents aspects du problème :
- la polysémie (faire un inventaire des mots dans les connaissances exigibles : exemple le mot « milieu » en SVT ou en Maths),
- l'inadéquation entre le vocabulaire et la culture de l'élève,
- l'adéquation du vocabulaire du maître et du livre,
- la relation entre les connaissances exigibles et la reformulation.
• Pour les élèves :
- les aider à enrichir leur vocabulaire par une meilleure connaissance encyclopédique,
- les rendre capables de construire un concept à partir de l'observation, grâce à un travail conjoint sur la démarche expérimentale (exemple SVT) et l'écriture de la généralisation (exemple français).
• Et enfin, la construction d'outils : utilisation en formation initiale, d'outils éprouvés en formation continue des adultes (CUEEP-CRRP).

Du lexique à l'oral

Au fur et à mesure que la réflexion a progressé, il est devenu évident que travailler sur le lexique était trop général et une problématique s'est alors dégagée : le fait que « le handicap de la communication » va se traduire, chez l'élève, par une incapacité à écrire. Dès lors, il a fallu s'interroger sur le statut du lexique dans la classe : le professeur utilise-t-il le langage textuel ou le langage ordinaire ? Quel lexique attend-on de l'élève ? Pour quelle raison ? Son langage l'empêche-t-il de progresser dans l'apprentissage ? Il faut également s'interroger sur la place de l'oral dans la classe. Or, le collège ne donne pas la possibilité à l'élève en difficulté de parler de sa démarche, de reformuler. Il ne peut que répéter suivant le vieil adage « la répétition fixe la notion ».
Aussi, cette année, l'équipe reconduit l'action avec une autre sixième, avec comme objectif de vérifier si l'expression de l'oral aide au passage à l'écrit, et d'approfondir également les possibilités d'apprentissage de l'oral et les actes de verbalisation. C'est le projet que l'équipe a présenté lors des journées d'étude de l'IUFM dont le thème était « en quoi le français peut-il dialoguer avec les autres disciplines ? »

CONTACT
Geneviève Dias
Principale adjointe
03.21.20.00.42

Ecrire avec les TICE

Prévenir l'illettrisme, c'est aussi adopter des pédagogies de détour afin de motiver le désir d'écrire, de lire. Ecrire pour le plaisir en respectant des contraintes, en utilisant un support attractif, c'est inviter les élèves à travailler l'expression, à adopter une position réflexive sur leurs productions car, au final, ils prennent conscience qu'ils vont être lus et publiés. Quelle responsabilité !
Les différentes postures adoptées envers la langue : écrire, lire, relire, évaluer… amènent à faire partie du groupe, à ne pas se marginaliser en jouant avec les mots.
En définitive, prévenir l'illettrisme c'est chercher à réconcilier l'élève avec lui-même afin de le réconcilier avec l'Ecole. Les technologies nouvelles sont un moyen efficace d'y parvenir. Le concours lettres-TICE qui est organisé depuis trois ans sur le site lettres de l'académie s'inscrit dans cette démarche.

Le Concours a remporté un franc succès. De nombreuses productions ont été envoyées et certaines de fort bonne qualité. Que ce soit dans la catégorie "nouvelles" ou « sites Web », les "écrivains en herbe" ont bien travaillé. Les consignes d'écriture ont été bien exploitées et l'ensemble (disponible sur le serveur académique) offre un florilège intéressant. Visiblement, pour les plus jeunes, les raisons invoquées pour expliquer l'origine d'une carapace, rayure ou trompe, sont des plus nombreuses et parfois d'une invention dont Kipling n'aurait pas eu à rougir. Les nouvelles proposées sur les phrases de Max Aub font preuve également d'une grande inventivité et le choix de la phrase et de sa localisation dans la narration a été mûrement réfléchi. Félicitations également aux classes qui avec leurs professeurs, ont bien voulu assurer le travail de jury. Les avis rendus ont été argumentés, justifiés, presque autant que par les professionnels de nos grands prix littéraires.

D'abord un travail sur la production écrite

C'est une expérience qui à travers certains messages qui nous ont été envoyés, s'est révélée instructive et enrichissante pour tous ; les élèves se sont trouvés naturellement dans l'obligation de jeter un regard critique sur ce qu'ils ont écrit et sur la qualité des productions. Ils ont été aussi dans la situation d'être à la fois producteurs et lecteurs des autres ; il est évident que ce double statut modifie complètement le rapport à l'écriture et qu'il est trop rarement utilisé dans l'enceinte de la classe. L'obligation de produire un travail dactylographié, voire illustré, permet de concrétiser les apprentissages en informatique et éventuellement, de manière indirecte, d'évaluer les compétences acquises dans le cadre du Brevet Informatique Internet. La fabrication d'un site web offre encore d'autres possibilités puisque là, il s'agit d'écrire mais surtout de mettre sa production en situation de lecture particulière puisqu'elle se fait par l'intermédiaire de l'écran. Interviennent alors d'autres critères : la mise en page, l'illustration, les fonds et les thèmes, éventuellement les sons, les illustrations animées... Mais il importe de bien y réfléchir puisque dans un concours d'écriture, ce qui est le plus important, c'est la production écrite, et celle-ci doit être mise en valeur ; les éléments annexes doivent venir l'enrichir, en aucun cas lui nuire. La multiplication des "gif animés", des illustrations nombreuses qui réduisent trop la "surface" narrative, finissent par entraver la compréhension globale du texte. Il est primordial que les concepteurs des sites y réfléchissent pour aboutir à des résultats moins techniques mais qui mettent en valeur la réalisation littéraire des productions de la classe. Cette précision ne vient pas remettre en cause les productions mais doit être comprise comme un moyen d'éviter d'éventuelles dérives. Autre aspect enrichissant, c'est l'exploitation plus facile du travail interdisciplinaire puisque le site permet une hiérarchisation des pages ; ainsi chacun peut y apporter sa contribution à part entière.
Bref, participer au Concours d'Ecriture par les TICE, c'est vraiment un avantage pour la classe et cela peut facilement s'inscrire dans le cadre des progressions annuelles puisque les critères sont toujours axés sur des apprentissages au programme. Au fait, le sujet de la nouvelle session est disponible sur le site Lettres.

www2.ac-lille.fr/weblettres

Sous la responsabilité de
Claude Carpentier, IA-IPR de Lettres
Annick Judas, webmestre

Méthode globale, fin de la polémique ?

Les méthodes de lecture en CP proposent diverses approches, mais avec le même constat à terme : on sait lire lorsqu'on reconnaît la photographie du mot lu, en le reliant au texte entier pour créer du sens, les deux opérations ayant une égale importance. Chercheurs et enseignants s'accordent sur ce postulat. Mais quel est le meilleur moyen d'y parvenir ?

La querelle des méthodes

La méthode syllabique paraît encore idéale par sa logique absolue et la structure qu'elle impose à l'esprit de l'enfant : on part du son, puis on passe à la syllabe, au mot, à la phrase, enfin au texte ; la photographie des mots s'acquiert à force de les déchiffrer.
On a reproché à la méthode globale d'apprendre à photographier le mot complet mais en laissant en réalité dans l'esprit de l'enfant une sorte de magma : on oublie ainsi qu'il faut savoir dissocier et analyser les composantes visuelles du mot pour en mémoriser l'ensemble. C'est évidemment là-dessus qu'il faut insister avec cette méthode.

Une fausse querelle

En gros, on a dit de la globale que les enseignants l'utiliseraient massivement, qu'elle serait une méthode élitiste produisant l'illettrisme général actuel, la dysorthographie...
Partons des faits : quelques centaines d'enseignants de CP sur des dizaines de milliers ont osé ou osent enseigner la lecture sans manuel ; et aucun manuel de méthode globale ne s'est jamais vendu vraiment ! Les manuels à succès des années 80, tenants de la « méthode naturelle » comme *Daniel et Valérie* (Nathan), *Au fil des mots* (Nathan), *Lecture en fête* (Hachette), puis dans les années 90 *Ratus* (Hatier) ou *Gafi* (Nathan) ne relèvent en aucun cas de la globale : on y apprend au plus 20 ou 30 mots de manière globale, mais très vite l'apprentissage devient syllabique.
La réalité, c'est que les enseignants utilisent la syllabique sans s'interdire quelques détours par la globale. Ils savent en effet que chaque enfant a des voies d'apprentissage différentes et que l'enseignant doit panacher les méthodes pour lui permettre de trouver sa voie.

La quête du sens du texte autant que le déchiffrage des mots

En fait, on sait apprendre à déchiffrer aux élèves ; ce qu'on ne sait pas assez, c'est leur apprendre à interpréter. D'autant que ceux qui comprennent s'entraînent bien plus et bien mieux à déchiffrer. La discussion actuelle porte moins sur la combinatoire (relation son/écriture), que sur le contexte des mots abordés.
La « méthode naturelle » des années 70 tentait de motiver l'enfant par des mots de travail familiers (papa, école, etc.) au lieu des sarcophage et autre sphinx de la *Méthode Boscher*. On travaillait sur des phrases plus ou moins isolées du type : « *Hier, Nicolas est allé chez sa mémé* » qui provenaient soit de l'élève Nicolas, soit d'un manuel cité plus haut. A partir des années 80, s'est insinuée l'idée que les élèves rencontrent ces mots d'étude dans des albums, des textes scientifiques…, ce qui les habituerait à faire du sens. On fait aussi écrire de courts textes pour communiquer, comme le préconisait depuis longtemps Freinet : écrire permet à la fois de mémoriser l'orthographe du mot et de réfléchir au sens. De nouveaux manuels, *Ribambelle* (Hatier)…, commencent timidement à concurrencer *Ratus*.
En fait, il ne s'agit pas de polémiquer sur la méthode, mais de chercher à pallier par le tâtonnement les difficultés que nous rencontrons tous.

CONTACT
Pierre Mas
Professeur IUFM,
Centre IUFM Arras
pierre.mas@lille.iufm.fr

De l'importance de l'oral

En classe, Geoffrey, 3 ans et demi a souvent une attitude opposante et agressive. Il est intolérant à la frustration et se met fréquemment en danger : gros retard de parole.

Alexandre, 6 ans, a déjà été maintenu en maternelle, il est fatigable et ne semble pas prêt à entendre les consignes, il ne se met jamais en situation d'écoute : gros retard de langage.
Alicia, 7 ans, développe des propos peu cohérents et parle par bribes, son stock lexical est faible, elle régresse depuis quelque temps et prend des attitudes défensives : gros retard de langage.
Noémie, 8 ans et demi, élève de CE2, est très instable et souvent agitée, elle est encore immature, la famille refuse depuis plusieurs années les aides extérieures : son niveau de productions orales est très hétérogène et elle ne progresse plus.
Kevin, 9 ans 5 mois, est petit voire malingre, il abandonne vite devant l'échec, il est fragile sur le plan psycho-affectif, il procède par tâtonnements aléatoires : il présente des troubles de la parole.
Marwin, 12 ans, n'est toujours pas à l'aise dans sa langue, il a du mal à mettre en mots ses idées quand son professeur l'interroge et du coup il réagit par l'agressivité : ses résultats scolaires ne sont pas à la hauteur de ses capacités intellectuelles.
Tous ces élèves font partie des classes « ordinaires » des écoles, ils ont été remarqués pour leurs attitudes et comportements « décalés ». Les plus jeunes n'entrent pas ou entrent difficilement dans les apprentissages, ils semblent être en absence de désir d'acquérir des savoirs ; les plus âgés ne parviennent pas à accepter leur « métier d'élève » ou ils le contestent au point de perturber leur propre parcours voire de perturber celui des autres. Il y a aussi d'autres élèves plus discrets qui manifestent des difficultés d'adaptation en classe, qui n'ont rien à dire, et n'ayant rien à dire s'habituent à n'avoir rien ou peu de choses à penser.
Alors l'échec s'installe et l'illettrisme devient probable.

Un outil au service de l'oral

Une évidence s'imposait à eux, enseignants d'écoles et de collèges du bassin de Lens* impliqués dans le groupe « maîtrise de la langue », la maîtrise de la langue orale conditionne largement l'entrée dans l'écrit qui lui même conduira à la maîtrise de tous les autres savoirs. L'école doit et peut devenir une médiatrice entre l'enfant et sa langue. Aussi ils se sont posés certaines questions, « *quels sont nos armes dans le quotidien de nos classes ? Comment articuler nos pratiques, les exigences institutionnelles et nos savoir-faire potentiels avec ceux de nos collègues pour donner des chances à nos élèves de construire sans trop de ruptures, des compétences en matière de communication et en matière d'outils pour penser et pour mettre des mots sur les idées* ». Leurs choix se sont portés sur une recherche-action qui a abouti à une approche à trois dominantes : l'oral pour mieux vivre ensemble, l'oral pour apprendre à comprendre et l'oral pour détenir peu à peu des outils spécifiquement linguistiques. Et de là est né, après deux années de travail de liaison écoles/collèges, un double CD-Rom qui illustre à travers plusieurs champs disciplinaires (champs littéraires, scientifiques, artistiques, moteurs….) des pratiques au cœur desquelles l'élève aurait la possibilité d'inscrire sa parole dans un échange, de pouvoir changer de point de vue, d'adapter son langage à différentes situations scolaires ou de vie d'école et d'établissement. Le CD-Rom, qui permet de voir des élèves au travail, permet en outre de tirer sur imprimante des fiches pédagogiques adaptables aux pratiques de chacun.

* Pierre Bizart, Annick Bollengier, Isabelle Brongniart, Jean-Marc Cogez, Laurence Coutan-Cabre, Monique Dewitte-Delobelle, Rita Draussin, Bernard Luczak, Marc Grembert, Jean-Philippe Hannecart, Elisabeth Hiolle, Christine Loder, Jean-Paul Magniez, Alain Morival, Christine Nowak, Marie-Christine Rankowski, Jean-Pierre Savary, Christine Thoilliez, Marie-Gilles Xavier, Sylvain Dehurtevent, Valéry Bailly

CONTACT
Nicole Chiarelli
Inspectrice de l'Education nationale
Circonscription d'Avion
03 21 67 26 71

Les arts et la culture
au cœur de la prévention de l'illettrisme

La prévention de l'illettrisme a ceci de paradoxal qu'elle est invisible quand elle est réussie. On ne peut que s'en réjouir, puisque nos sociétés considèrent encore comme un état « naturel » du citoyen la compétence langagière qui permet de lire le mode d'emploi d'un aspirateur, de rédiger une lettre de motivation, un mot d'amour, ou de se procurer, la rentrée scolaire aidant, un classique pour quelques euros : « ...et la culture est à vous », affirme un slogan actuellement à l'affiche.

L'illettrisme est donc perçu a contrario comme l'indice anxiogène d'une régression possible de l'effort éducatif de notre société. Souvent, il semble aux professeurs le symptôme d'une crise profonde de l'apprentissage de la langue. Face à une réalité aux contours flous et potentiellement envahissants, deux attitudes sont possibles, qui ne doivent pas s'exclure mais se renforcer l'une l'autre. La première consiste à s'attacher à l'illettrisme comme pathologie, à le soigner et à le prévenir. Que se passe-t-il quand un enfant apprend à lire et à écrire ? de l'analyse scientifique de ce processus on cherchera à tirer les moyens d'une thérapie et d'une prophylaxie. La seconde attitude, non plus scientifique mais empirique, vise à prévenir plus qu'à analyser. Elle s'attache à l'ensemble du contexte qui accompagne l'accès de l'enfant au langage : géographique, social, affectif, le tout dans une approche individualisée. Si la première démarche revient aux chercheurs et aux spécialistes, la seconde en revanche est l'affaire de tous, éducateurs et parents, les deux cas étant souvent réunis.

C'est au cœur de cette seconde mouvance que s'inscrit pleinement l'éducation artistique : non comme un remède de luxe, mais comme la prise en compte d'une dimension essentielle de la découverte du langage par l'être humain. Il faut placer l'art au cœur des apprentissages. Pour quelles raisons ? En voici trois, qui ne prétendent pas épuiser le sujet.

Un enfant n'accède à la maîtrise d'une langue que s'il sent que la société l'y autorise de plein droit

Tout professeur de lettres en a fait ou en fera un jour l'expérience : devant l'étude d'un texte, la réaction d'un élève qui fuse : « M'dame ! (« M'sieur ! », variante plus rare…) c'est du langage pour riches ! » (variante : « du langage de bourg' »). Et le jeune collègue de mesurer que si l'Education est nationale, la langue, en revanche, n'est pas une. Inutile de tenter de prouver que l'idiome est homogène, que l'on parle le même français à son professeur et à son copain, que le français qu'on parle est identique au français qu'on écrit : quand bien même il serait analphabète, l'élève ne s'y laisserait pas tromper, car il est locuteur de sa langue.

Cependant la mission du professeur est de mettre à portée de tous, ces formes du langage auxquels tous n'ont pas immédiatement accès. Plus encore, il doit convaincre en profondeur du droit d'accès que possède l'élève à la maîtrise de la langue. Sans cette conviction, l'élève se sentira exclu par le code, il ne verra en lui qu'un temple construit afin de le laisser dehors, lui profane, et inconsciemment il adoptera le comportement adéquat : il n'entrera pas. Mission écrasante pour le professeur de langue française (mais aussi bien de toute langue maternelle), s'il est solitaire : être ce levier qui lèvera les inhibitions sociales inconscientes. Mais l'artiste est son allié. Des artistes, peintres, musiciens, comédiens, écrivains,… qui ont leur carrière propre, peuvent intervenir dans les établissements scolaires. Ils ne viennent pas « faire de l'animation », ils apportent leur monde, avec ce qu'il a d'hétérogène et d'irréductible, mais aussi de transmissible. Ainsi ont été créés les ateliers artistiques, où la présence de l'artiste aux côtés des enseignants atteste, physiquement, que l'écriture, le théâtre, la musique, la danse, sont des mondes où l'enfant a droit d'accès et d'expression (voir les photographies ci-contre du travail de Marc le Piouff, écrivain et danseur). D'autres dispositifs vont dans le même sens : ce sont, entre autres, les classes à projet artistiques et culturel, dites classes à PAC, qui du premier degré à la sixième et au lycée professionnel, installent l'artiste dans la classe comme un compagnon de route avec qui l'on fait un bout du chemin pédagogique ; ou encore, dans notre académie, les EROA, « Espaces Rencontre avec l'œuvre d'Art », où l'œuvre s'installe dans l'établissement, occasion pour l'artiste d'« embarquer » les élèves dans son aventure créatrice. En lycée professionnel, les PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) rappellent que l'artisan et l'industrie ont avec l'art plus d'une attache commune. Toutes ces interventions ont en commun leur richesse humaine et culturelle : en effet l'intervention artistique sait qu'elle répond à un deuxième constat…

Dans l'itinéraire qui va du discours spontané à la maîtrise de la langue, la complexité est première, et l'élémentaire second

Point n'est besoin d'être psychanalyste pour savoir l'importance du récit parental dans l'éveil de l'enfant : ce que lui racontent son père et sa mère avant que l'école ne l'accueille, histoire de sa propre famille, contes, chansons, explications fournies sur le monde, ou tout simplement parole adressée comme à une personne (et non comme à un animal domestique, cas qui n'est pas si rare, hélas) sont le terreau du développement intellectuel, de l'estime de soi, et (donc) d'un rapport aisé au langage. Cette culture originelle donnée par la famille est complexe et riche, à l'instar de tout imaginaire culturel. Si, pour des raisons conjoncturelles ou économiques, cette culture première vient à manquer, l'école est le seul recours compensateur, la dernière chance de l'enfant. Or l'école, quand elle apprend à lire et à écrire, se fonde sur une combinatoire d'unités (graphèmes, phonèmes…) qui ne prend sens qu'en s'enracinant dans un contexte. Toutes les études sont formelles : l'élève lecteur est celui qui reconnaît plus qu'il ne découvre, celui qui anticipe le mot qui suit, par rapport au mot qu'il lit, dans une projection incessante vers l'à-venir du message. Plus l'enfant a préalablement rencontré de scénarios-types, plus il pourra élargir le champ des sens possibles d'une lecture, lire plus vite et plus sûrement. Plus sa mémoire consciente et inconsciente aura emmagasiné d'énoncés-modèles, plus il saura s'exprimer aisément et avec pertinence. Produire (du sens, du texte) c'est d'abord reproduire. Ce qui est vrai de l'élève de CP l'est tout autant du bachelier et de l'agrégatif : le processus est le même, seul le niveau change.

L'apport des arts et de la culture artistique apparaît clairement au cœur de cette innutrition essentielle. Ce n'est pas (ou pas seulement) avec des énoncés minimaux, décontextualisés, purs instruments d'apprentissage, qu'on donne le goût du langage et qu'on en permet l'acquisition. C'est par des « fables », au sens qu'Aristote donnait à ce mot (« mythos », en grec). Ces fables, ces récits, ces textes porteurs et déclencheurs d'imaginaire, ne peuvent eux-mêmes se contenter d'une lecture muette plus ou moins oralisée : le souffle, le rythme, la voix, le chant, autrement dit la place du corps dans la profération, sont les medias véritables qui donneront à l'enfant ce bagage, aussi complexe à analyser, qu'il est aisé à acquérir par l'imprégnation sensible

Un apprentissage où la démarche mimétique et intuitive joue un rôle décisif

De l'importance de la dimension artistique, ou poétique, dans l'acquisition d'une culture commune primordiale, découle un certain élargissement de la transmission pédagogique. Nos méthodes d'apprentissage privilégient, c'est bien connu, la démarche rationnelle comme filtre de l'acquisition. Au pays de Descartes, peu de choses s'acquièrent qui ne soient au préalable « comprises » par l'entendement, c'est-à-dire décomposées et recomposables par cet esprit d'analyse et de synthèse dont l'auteur de la Méthode a fait ses principes cardinaux. Les mérites universitaires et scientifiques de cette démarche ne sont pas à démontrer. Mais on sait aussi quel prix d'inhibitions et d'échecs les élèves peu dociles à cette hégémonie du rationnel paient en retour, alors même que l'épistémologie permet de mesurer la part de hasard et d'intuition que renferme la découverte scientifique. Si donc l'imagination, le rêve, le mythe, sont des voies d'accès royales à l'univers du langage, leur fréquentation suppose une démarche d'acquisition fondée sur autre chose que la pure intellection. Il faut oser dire que tout ne s'y met pas en mots, mais que l'imitation sensorielle, l'informulé, y gardent droit de cité. Le rapport entre le maître et l'élève, entre l'expérience et l'initiation, retrouvent ici une dimension humaine et individuelle irréductibles à toute décomposition. Imiter l'inflexion d'un acteur prononçant une réplique, prendre sur le sol et dans l'espace des repères pour se l'apprivoiser, dessiner, peindre, chanter, photographier, filmer, percevoir le monde à l'école des grands modèles, cela suppose une progression qui, à un moment donné, puisse se passer des mots. Or, c'est précisément ce droit à se passer des mots qui rendra les mots désirables.

Cet article est dédié
à la mémoire de Christophe Wattel

par Françoise Gomez, IA-IPR

Françoise Gomez, IA-IPR de lettres, est chargée du dossier académique « Théâtre et arts du cirque ». Elle est conseillère du DAAC pour les questions pédagogiques et par ailleurs, responsable de la formation à la CANTE (cellule académique pour les nouvelles technologies éducatives)

Du mouvement vers l'écriture :
le travail de Marc le Piouff, écrivain, danseur.

Depuis 2001, Marc Le Piouff, écrivain, anime des ateliers qui vont du CP au lycée, et qui utilisent le mouvement comme déclencheur de mots. Partir du corps, décrire le mouvement qu'on trace dans l'espace, s'inspirer des mots qui viennent pour les transposer, autant d'actes qui permettent l'accès à la parole poétique. Une aventure collective où chacun peut apporter son regard, son énergie, et contribuer à faire œuvre commune. Chez les plus jeunes, il en ressort parfois un totem de mots (voir photographies ci-dessus).

Un plan d'action académique

Dans le cadre de l'accès à la maîtrise de la langue, on insiste beaucoup sur l'effort actuellement porté au niveau du CP, véritable mobilisation à caractère pédagogique, mais le problème posé par les troubles spécifiques du langage oral et écrit, qui concerneraient environ 5 % des élèves d'une classe d'âge, doit être également l'objet d'une grande attention. Sur la base de la circulaire inter-ministérielle du 31 janvier 2002, l'académie de Lille s'est mobilisée pour décliner, sur le territoire du Nord-Pas de Calais, un plan adapté à la situation des jeunes de notre région.

Une charte académique

Un groupe de travail, composé de responsables pédagogiques et de médecins de l'Education nationale, a réfléchi aux modalités d'actions possibles. Ce groupe a rédigé une charte académique d'implication des acteurs de l'Education nationale. Cette charte, qui sera prochainement accessible sur le site internet de l'Académie, a pour objet, en termes simples et concrets de préciser aux acteurs concernés, au sein de l'Ecole ou à sa périphérie, les notions de base, les objectifs et les principes prioritaires retenus par l'académie de Lille. Elle décrit, succinctement, les différents temps liés au repérage, au dépistage, aux nécessaires concours extérieurs. Elle est complétée par trois annexes qui s'intéressent essentiellement au partenariat. D'autres éléments qui devraient faciliter la nécessaire mobilisation ont été retenus, notamment :

- la création d'un lieu ressource, au niveau de chaque circonscription de l'Education nationale, avec un référent local,
- la création d'une journée annuelle d'étude et d'approfondissement avec les conseillers pédagogiques (journée pour laquelle les partenaires extérieurs seront sollicités),
- l'association de l'IUFM par l'intermédiaire notamment, de modules de formation

Le groupe de travail a fait le choix de centrer d'abord ses efforts sur la petite enfance même si les troubles spécifiques, on le sait, affectent aussi les jeunes adultes. Ceci fait l'objet des travaux du groupe en 2003-2004.

CONTACT

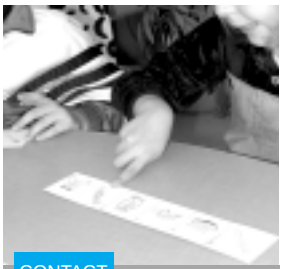
Docteur
Daniel Bourgois
Médecin conseiller technique
auprès du Recteur
03 20 15 60 84

Boulogne-Montreuil

Repérer les difficultés pour mieux agir

L'ampleur des difficultés constatées, notamment en REP, a conduit les membres des Rased et les médecins scolaires de la circonscription de Boulogne-sur-Mer à mettre en place une évaluation des compétences des élèves de grande section dans le domaine de la conscience phonologique. Son objectif est de remédier aux difficultés rencontrées, avant l'arrivée au cours préparatoire. Ce projet, mis en oeuvre depuis septembre 2001, mobilise toutes les équipes pédagogiques des écoles maternelles. Celles-ci se sont approprié l'outil de remédiation phonologique présenté sous forme de mallette (mallette d'entraînement phonologique de Jacquier-Roux et Zorman éditions " La Cigale ") et d'autres outils. Chaque élève ayant des difficultés a été suivi individuellement, selon un plan précis prévoyant une vingtaine de séances. Les enfants ont travaillé sur la reconnaissance et la production de rimes, la construction de mots en fusionnant ou en retranchant des phonèmes... Que reste-t-il par exemple lorsqu'on enlève le "ci" de citron ? De nouveaux tests, réalisés en juin, permettent de constater les progrès.

Cette action va être poursuivie en 2003-2004. L'essentiel est de mettre à la disposition des équipes des outils de régulation des pratiques pédagogiques, de susciter une réflexion, visant à aider chaque élève à aborder les apprentissages dans les meilleures conditions. Dans cet esprit, le livret d'accompagnement des nouveaux programmes "Lire au C.P.", constitue un outil particulièrement utile pour articuler le travail de la maternelle et du cours préparatoire.



CONTACT

Louisette Caux
Inspectrice de
l'Education nationale
Circonscription de Boulogne
03.21.10.00.60

Boulogne-Montreuil

Une expérience concluante au collège

Les tests d'évaluation d'entrée en sixième en 2001-2002, avaient permis aux professeurs de français et de mathématiques du collège du Caraquet à Desvres de repérer des élèves présentant des handicaps sérieux au niveau de la lecture et du passage à l'écriture.

M. De Clercq, médecin scolaire du secteur et du collège, a pu éclairer ces constats car il avait au préalable rencontré ces élèves dans les écoles et les avait soumis à une série de tests. Certains d'entre eux étaient dyslexiques et suivis par une orthophoniste. Force était de constater que l'équipe ne pouvait pas éluder le problème et qu'il était nécessaire d'adopter une pédagogie adaptée à ce type de difficultés.

Très vite est née l'idée qu'intégrer ces élèves à une même classe serait plus pratique et sûrement plus efficace. C'est ainsi qu'à la rentrée 2002-2003, les élèves dyslexiques, repérés par M. De Clercq à l'école ont été regroupés dans une classe de sixième.

Une équipe d'enseignants de toutes disciplines s'est alors investie dans le projet, avec le soutien et l'aide de l'équipe de direction.

La prise en charge performante de tous les élèves et leur adaptation au collège étant la priorité, l'action engagée est uniquement pédagogique, sans la moindre prétention thérapeutique. Prendre en compte le handicap de l'élève est la condition première d'une intégration réussie.

L'objectif était de trouver le moyen de faire passer les connaissances en surmontant les difficultés de l'écrit. Une pédagogie essentiellement basée sur l'oral a été adoptée.

Première expérience et premiers constats

Tout a commencé l'année dernière : neuf élèves dyslexiques ont été regroupés dans une classe de sixième et mélangés avec d'autres élèves non dyslexiques.

Les cours privilégient le travail à l'oral, les repères visuels, mais tous les élèves gardent une trace écrite de ce qu'il faut retenir : un polycopié est donné aux élèves dyslexiques, afin qu'ils soient capables d'apprendre les leçons à la maison, avec l'aide de leurs parents. Les systèmes d'évaluation ont également été adaptés : on propose plutôt une restitution des leçons à l'oral, ou des exercices à trous.

Régulièrement, l'équipe se réunit avec le médecin scolaire et les parents, dans le but de faire le point sur les progrès ou les difficultés et sur le vécu de l'élève. Elle a également pris contact avec d'autres établissements, qui ont mis en place des actions de ce type et qui peuvent donc faire part de leurs expériences. Mme Lahalle du CNEFEI de Suresnes est venue observer les pratiques dans les classes et donner des conseils et des informations sur le problème de la dyslexie.

Cette action a déclenché au niveau des personnels, non seulement un questionnement sur l'appréhension du handicap, mais aussi une interrogation sur les pratiques pédagogiques. Se mettre à la place d'un élève dyslexique afin de comprendre les difficultés qu'il rencontre, leur a permis d'avoir un regard différent sur l'enfant qui ne réussit pas scolairement. Enfin, partager leurs expériences a permis aux enseignants de tirer les leçons des échecs rencontrés et de généraliser les techniques pertinentes.

L'intégration des élèves dyslexiques au collège s'est bien déroulée. La valorisation de leurs efforts et la volonté des professeurs de comprendre et d'apprécier ce qu'ils sont capables de faire les a rassurés et mis en confiance.

Aussi l'équipe a décidé de prolonger l'expérience en cinquième, à la rentrée 2003-2004 avec d'autres collègues.

CONTACT

Florence Segret,
professeur de lettres modernes,
collège du Caraquet, Desvres,
03.21.91.64.02

Un éventail de troubles spécifiques

Les troubles spécifiques du langage oral et écrit (dysphasies, dyslexies) sont à situer dans l'ensemble plus vaste des troubles spécifiques des apprentissages qui comportent aussi les dyscalculies (troubles des fonctions logico-mathématiques), les dyspraxies (troubles de l'acquisition de la coordination) et les troubles attentionnels avec ou sans hyperactivité.

L'originalité de ces troubles tient à ce qu'ils ne peuvent être mis en rapport direct avec des anomalies neurologiques ou anatomiques de l'organe phonatoire, pas plus qu'avec une déficience auditive grave, un retard mental ou un trouble sévère du comportement et de la communication.

Ils sont considérés comme primaires, c'est à dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socio-culturel d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part.

(d'après la circulaire interministérielle du 31 janvier 2002)

Combattre l'illettrisme chez les jeunes

Une question éthique et politique

« Toute éducation est politique », écrivait Bernard Charlot. En tant qu'objectif éducatif, la lutte contre l'illettrisme ne déroge pas à ce principe : combattre l'illettrisme, c'est mettre en œuvre des actions visant à lutter contre les formes de ségrégation sociale, politique et économique qu'un tel phénomène favorise. L'illettrisme recouvre une pluralité d'expériences qui correspondent à des difficultés variables dans la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de la compréhension de textes plus ou moins simples. On pourrait penser que l'élévation des niveaux de formation que la massification scolaire a favorisée, aurait dû s'accompagner d'une réduction du taux d'illettrisme, les élèves fréquentant de plus en plus longtemps l'Ecole. Or non seulement l'allongement de la scolarité n'a pas empêché qu'une partie des élèves éprouve des difficultés face à la lecture et à l'écriture, mais aussi, il a rendu un peu plus « visible » un problème social et institutionnel qui n'est pas foncièrement inédit. La visibilité de l'illettrisme, comme « l'échec scolaire », est concomitante à l'élévation générale des niveaux de formation : c'est parce qu'on va à l'Ecole plus longtemps que l'on a plus de probabilité, lorsqu'on éprouve des difficultés scolaires, à être en échec. C'est aussi dans la mesure où une bonne part des élèves sortant du système scolaire sans qualification ne maîtrise pas la lecture et l'écriture que la relation entre « niveau scolaire » et compétences linguistiques interpelle l'institution scolaire. Celle-ci, finalement, se trouve mise en cause dans la mesure où des élèves peuvent la fréquenter pendant plusieurs années et en sortir sans savoir lire, écrire et comprendre un texte narratif simple.

L'illettrisme engendre de l'exclusion

L'illettrisme préoccupe parce qu'il interpelle non seulement l'Ecole et ses missions mais aussi les fondements même de la démocratie et de la citoyenneté. On note que 12% des entrants au collège sont en difficulté face à la lecture. L'illettrisme engendre de l'exclusion puisqu'il rend difficile une « adaptation » tant au marché du travail qu'à la vie sociale (lorsqu'il s'agit, par exemple, de répondre à des demandes administratives, de lire un journal, de s'informer sur ses droits…). Le chômage qui touche surtout les jeunes sortis du système scolaire sans qualification est beaucoup plus visible chez ceux qui ne maîtrisent pas les compétences linguistiques de base. 33% des jeunes sortant sans diplôme sont concernés par l'illettrisme. Issus majoritairement de milieux sociaux défavorisés, les jeunes connaissant l'illettrisme sont passés « à travers » l'Ecole. C'est lors des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD) que sont repérés les jeunes sortant du système scolaire et manifestant des difficultés face à la lecture/écriture/compréhension de textes. En 1999, sur 400 000 jeunes garçons âgés de 17 à 18 ans, 9,6% éprouvaient des difficultés de compréhension d'un texte simple. En 2000, ces problèmes de compréhension concernaient 11,5% des garçons et 7,1% des filles.

Deux axes à privilégier

Pour lutter contre l'illettrisme, deux axes sont à privilégier : un travail en amont, où il s'agit d'identifier les raisons et les mobiles rendant compte de l'appropriation, ou à l'inverse, de la « résistance » à l'écriture/lecture ; un travail en aval, notamment auprès des jeunes ayant quitté l'Ecole avec des lacunes linguistiques. C'est ce qui a été engagé et mis en œuvre dans l'académie de Lille qui sollicite des retraités principalement de l'Education nationale afin d'accompagner individuellement des jeunes, ici encore scolarisés et identifiés à l'issue des JAPD. Ces retraités volontaires suivent des journées de formation dont une part du contenu porte sur la connaissance sociologique des jeunes et de l'illettrisme dont ils souffriraient. Si ces jeunes ont fréquenté le système scolaire sans y avoir maîtrisé les compétences de base en lecture et écriture, c'est parce qu'ils ont éprouvé des difficultés pour situer le sens de la mise à distance qu'exige le rapport au langage écrit. Plusieurs recherches sociologiques font état de cette difficulté à objectiver le langage écrit et à le poser comme objet d'apprentissage en soi, indépendamment des usages qu'il rend possibles (par exemple apprendre à écrire et à lire pour savoir communiquer). Par ailleurs, de nombreux jeunes ayant éprouvé des difficultés de lecture et d'écriture ont connu une scolarité jalonnée de tensions et de malentendus. Le plus souvent, les jeunes en question disent avoir été peu « écoutés » et « compris » lors de leur parcours scolaire, ce qui s'entend aussi comme le regret de ne pas avoir été « suivis» individuellement. C'est justement dans cette direction que s'orientent le travail et l'action des retraités bénévoles, puisque le suivi individualisé permet à la fois une aide pour l'appropriation de la lecture/compréhension/écriture mais aussi en vue d'une construction d'un projet de formation et/ou professionnel. Celui-ci est une des conditions rendant possible une mobilisation pour la construction de compétences linguistiques.
L'appropriation de la lecture et de l'écriture est une condition sine qua non pour se socialiser et maîtriser des compétences symboliques, dont les effets sur la socialisation et l'intégration de chacun sont évidents. La socialisation n'est pas seulement affaire d'apprentissage des règles de vie en société. Elle relève aussi de l'apprentissage de ce qui fait la société, à savoir le langage, les échanges symboliques et la mise à distance du monde matériel en tant que construction d'un rapport distancié et éclairé face à la vie quotidienne. En ce sens, lutter contre l'illettrisme, c'est faire œuvre d'engagement et de mobilisation, avec pour objectifs princeps la cohésion sociale et l'égal exercice de la citoyenneté pour chaque sujet.

Aziz Jellab est maître de conférences en sociologie à l'IUFM Nord-Pas de Calais, Docteur en sociologie et en sciences de l'éducation, ancien conseiller d'orientation. Il intervient notamment dans le cadre de la formation des retraités bénévoles, engagés dans le dispositif académique de lutte contre l'illettrisme. Auteur de l'ouvrage : Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

Lille est

Avoir un projet, ça aide

Repéré lors des J.A.P.D., Fabrice, élève de 1ère année Bac pro « Artisanat et métiers d'art, option ébénisterie » aime travailler le bois. A la demande d'Annie Ducatillon, sa tutrice, il a accepté, avec comme support un questionnaire, de réfléchir activement sur ses aptitudes (ce que je suis), ses connaissances (ce que je sais), ses compétences (ce que je sais faire), ses motivations (ce que je veux). Cet examen a favorisé une meilleure appréhension des ressources latentes de Fabrice et lui a permis de se projeter différemment. Confiante dans les capacités de Fabrice, Annie Ducatillon l'a encouragé à se fixer des challenges. Il a d'abord grâce à l'analyse d'un document sur le métier d'ébéniste, élaboré une grille de mots croisés, rédigé les définitions, pensé les consignes. Puis il a défini le projet de la réalisation d'un cadre en relief par l'assemblage décoratif de pièces de bois représentant un paysage. En amont, il a réfléchi et écrit les motivations de ce choix, défini les matériaux nécessaires, dessiné les lignes de ce paysage, sollicité l'aide de deux enseignants, raconté ses difficultés. Enfin, il a multiplié les démarches pour suivre une formation chez un antiquaire, restaurateur de meubles. Semaine après semaine, il a pris conscience de ses capacités à décrire, à sélectionner, à expliquer, à traduire, à produire, à contrôler, à créer… Sa plus récente ambition, entrer à la prestigieuse Ecole Boulle.

CONTACT
Annie Ducatillon
Retraitée bénévole
Genech

La JAPD

Mission principale du Bureau du service national de Valenciennes

La Journée d'Appel de Préparation à la Défense prend aujourd'hui sa pleine mesure, après bientôt cinq années de fonctionnement et la suspension effective de l'appel sous les drapeaux en juin 2001.

Cette journée, troisième étape obligatoire du parcours de citoyenneté après l'enseignement de défense à l'école et le recensement en mairie à l'âge de 16 ans, s'inscrit dans le cadre de la sensibilisation des jeunes à l'esprit de défense. Elle permet également de détecter les jeunes en difficulté de lecture et de faciliter le recrutement dans les armées. L'organisation de le JAPD, l'accueil, les contacts, l'information des jeunes Français sur la Défense et ses métiers mobilisent tout le personnel civil et militaire de la direction du service national, mais aussi de nombreux cadres d'active et de réserve des armées et de services, de la gendarmerie et de la délégation générale à l'armement.
Le Bureau du service national de Valenciennes, subordonné à la Direction de Compiègne et à la Direction interrégionale de Metz, gère son site fonctionnant en continu à la caserne Vincent du lundi au samedi et anime 16 sites extérieurs en semaine et/ou samedi, dans 6 départements : le Nord, le Pas-de-Calais, l'Aisne, l'Oise, la Somme et les Ardennes. Organisme administratif employant 220 personnels civils et militaires interarmées, il a la responsabilité de convoquer et de recevoir chaque année plus de 80 000 jeunes appelés, filles et garçons.

CONTACT
Commandant
Blandine DAOULAS
03 27 23 84 28

Vocation

Françoise Hamard est l'une des premières bénévoles à avoir contacté le rectorat en mai 2001 pour signaler son souhait de participer au lancement de l'opération « accompagnement des jeunes en difficultés face à l'écrit ».

Parcours de bénévole

Dès les premières réunions d'information-formation, l'attention des retraités bénévoles fut attirée sur le rôle qu'ils auraient à jouer auprès de ces jeunes âgés de 17 ans et plus, fréquentant en grande majorité des lycées professionnels ou des Segpa. Rôle psychologique : écouter, aider, motiver ; rôle d'information : personne-conseil, personne ressource qui donne des réponses, oriente vers des dispositifs d'aide, fait découvrir certaines des dimensions culturelles et esthétiques de l'écrit ; rôle pédagogique (à ne pas confondre avec un rôle d'enseignant en titre) : le tuteur aide le jeune à se réconcilier avec la lecture et l'écriture en en montrant la nécessité et l'intérêt dans la vie courante ; rôle social : le tuteur sera amené, peut-être, à servir de médiateur entre le jeune et l'équipe éducative de l'établissement d'origine.

Françoise Hamard part donc en octobre 2002 avec un collègue, œuvrer à Douai, le mercredi après-midi (jusque fin mars en ce qui la concerne). Ils accompagnent 4 jeunes (2 garçons, 2 filles) qui viennent à leurs rendez-vous, plutôt régulièrement. « *Nous n'avons certes pas accompli de miracles mais, au fil des rencontres, des exercices, des jeux, des échanges, nous les avons sentis plus détendus, plus confiants en eux, découvrant qu'avec quelques efforts d'attention et de bonne volonté, ils n'étaient pas si nuls que ça. La difficulté essentielle venait du fait qu'ils étaient obligés de revenir au lycée hors les cours et avec les beaux jours… l'herbe tendre… c'était dur !* » Le bilan qu'ils font à la rentrée 2002 est plutôt positif. Pourvus de nouvelles fiches de travail répondant mieux à leurs attentes, « *ils enfourchent leurs blancs destriers* ». Ceux qu'ils attendent, à plusieurs reprises, pour finalement abandonner, sont les trois garçons bien gentils, pas contrariants qui, après être venus au compte-gouttes finissent par ne plus venir du tout, sans explication, sans excuses. Après avoir ruminé et digéré sa déconvenue, en janvier 2003, Françoise contacte Marie-France Moynet, chargée de mission académique, pour lui faire part de sa volonté de cesser ses interventions, de son agacement devant le manque de correction des « garçons » et… de sa disponibilité… au cas où… (on ne se refait pas !).

> *« (...) le tuteur aide le jeune à se réconcilier avec la lecture et l'écriture en en montrant la nécessité et l'intérêt dans la vie courante (...)»*

Ne jamais se décourager

C'est alors que Marie-France Moynet lui signale le LP d'Estaires qui, bien qu'étant dans le Nord n'est qu'à une quinzaine de kilomètres de son lieu d'habitation. « *Avec le proviseur-adjoint, tout à fait partant pour les actions qui peuvent aider les jeunes à s'en sortir, nous avons mis en place les modalités d'intervention : chaque semaine, le mercredi de 10h15 à 11h45 pendant un trou dans l'emploi du temps. Restait à faire la connaissance d'une des deux jeunes filles, repérées par les JAPD. Elle arrive souriante, accompagnée de trois de ses copines, en seconde année de CAP couture flou. Le message était clair (il me sera confirmé par la suite) : c'étaient les quatre ou personne ! Pourquoi contrarier les bonnes volontés ? Du 15 janvier à la fin mai, Emilie, Jessica, Cindy, Carole âgées de 18 à 20 ans et moi, nous nous sommes retrouvées très régulièrement, avec le sourire et… avec nos petites histoires de filles. Nous avons cherché le « terme générique », associé des mots et leurs définitions, lu des lignes brouillées, reconstitué des histoires dans le désordre, choisi la réponse exacte, lu des consignes, complété des mots et tout cela sous forme de jeux, d'affiches, de textes, de tableaux, sur les sujets les plus divers possibles, individuellement ou en équipes. Là encore : pas de miracle ! Je n'ai pu en quelques séances trouver la solution aux difficultés auxquelles ces jeunes filles étaient confrontées depuis le début de leur scolarité mais, pour avoir discuté avec leur professeur de français, je sais qu'elle les a trouvées plus ouvertes à l'oral, plus dynamiques, plus intéressées. J'ai déjà pris rendez-vous pour 2003-2004 !!! Bon signe, non ?* ».

CONTACT
Françoise Hamard
Retraitée bénévole
Béthune

De la JAPD à l'entrée dans le dispositif

Les fiches des jeunes repérés en JAPD sont transmises aux chefs d'établissement par les Inspections académiques qui vérifient si les difficultés que rencontre l'élève sont avérées et, le cas échéant, si elles font l'objet de mesures spécifiques. Il semble que pour un petit nombre de jeunes, les difficultés sont parfois apparues mais sans problèmes majeurs, on note même des surprises avec des élèves de lycée général et technologique. La quasi totalité des jeunes repérés bénéficie déjà d'une aide spécifique dans le cadre des horaires et des moyens mobilisés en fonction du projet d'établissement : tutorat, aide individualisée par des enseignants, des documentalistes, des assistants d'éducation et des aides-éducateurs, dans les modules, les PPCP, durant « l'heure blanche », le soutien dans le cadre du Lycée de toutes les chances. On note aussi un certain nombre d'initiatives pour assurer un accompagnement du jeune, au delà des dispositifs classiques : atelier-lecture, accompagnement scolaire dans un projet élaboré avec les collectivités locales financé ou non par la Politique de la ville, appel à un orthophoniste avec accord de la famille… Pour chaque fiche « retenue », Marie-France Moynet, correspondante académique du dispositif, contacte l'établissement du jeune afin d'annoncer la visite d'un tuteur. Elle élabore et envoie alors, à chaque tuteur, une liste de jeunes à contacter, comportant coordonnées des jeunes, nom des CPE à rencontrer, plages horaires… C'est à ce moment que les tuteurs entrent en scène, ils rencontrent les jeunes dans leur établissement d'origine pour leur proposer d'intégrer le dispositif. Si les jeunes sont d'accord, ils fixent ensemble l'heure des rendez-vous hebdomadaires.

En 2002-2003, 31 tuteurs de l'académie ont accompagné des jeunes. Une campagne de recrutement a permis l'inscription d'environ 90 nouveaux tuteurs pour l'année scolaire 2003-2004. 120 tuteurs participent donc à ce dispositif, cette année.

CONTACT
Marie-France Moynet
Correspondante académique
03.20.12.14.27 ou
03.20.62.33.89

Des actions d'accompagnement et de formation

Très vite s'est imposée la nécessité d'apporter aux tuteurs l'assurance que l'académie accompagnerait leur engagement de bénévoles de toute son attention et leur apporterait régulièrement des réponses aux questions qu'ils se posent ainsi que de nouvelles idées pour relancer leur activité. C'est pourquoi, l'année est rythmée de temps de rencontres et d'accompagnement :

- une rencontre de rentrée en septembre permet de fournir aux tuteurs toutes les informations nécessaires sur l'esprit, l'organisation et la conduite du dispositif ; une autre réunion en mai permet de faire le point sur les actions entreprises durant l'année et de relancer le dispositif pour l'année suivante ;
- des réunions de travail, animées par un professeur ressource, aident les tuteurs à mutualiser leurs pratiques et évaluer l'efficacité des actions menées.

En outre, six journées d'information et de formation (trois pour les tuteurs nouvellement recrutés, trois pour les anciens tuteurs) sont organisées en début d'année. Assurées par un maître de conférences en sociologie de l'IUFM du Nord-Pas de Calais, deux professeurs de lettres formateurs associés, un IEN-IIO et un COP, ces journées de formation portent sur la présentation du système éducatif, une meilleure connaissance du public (son origine scolaire, les difficultés qu'il rencontre), une réflexion sur les démarches de lecture et les approches du texte, la présentation et la construction d'outils et d'un recueil de textes littéraires en vue de la constitution d'une mallette pédagogique, la démarche d'écoute et la relation d'aide, la conduite d'entretien.

Trois ans de tutorat

Institutrice, après vingt ans de pratique dans une école maternelle où elle s'occupait de la classe des « bébés », Elizabeth Hénard a demandé sa mise à la retraite anticipée pour pouvoir élever plus tranquillement ses six enfants.

Concernée

« Je me suis donc retrouvée mère au foyer à quarante ans… avec de nombreuses tâches, il est vrai, mais aussi un manque d'implication sociale évident. Dans un premier temps, l'association de parents d'élèves m'a permis un autre regard sur l'école : le ressenti est souvent différent selon que l'on est à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif. Au titre de membre actif, j'ai participé à l'accompagnement scolaire de certains élèves difficiles dans un collège en zone sensible, pendant cinq ans. J'ai ensuite laissé ma place aux « emplois-jeunes » dès la création de ces postes au collège. Parallèlement, dès l'ouverture de la maison de quartier proche de ce collège, je suis intervenue bénévolement auprès d'enfants de six à huit ans à raison de deux séquences d'une heure et demie par semaine. Enfin quand j'ai appris le projet de l'académie de faire appel aux retraités de l'Education nationale pour aider des jeunes en difficulté, je me suis sentie concernée pour différentes raisons : comment et pourquoi de jeunes enfants qui semblent avoir sensiblement les mêmes possibilités et les mêmes chances devant la lecture se trouvent démunis de toute attirance pour cette activité au bout de quelques mois de cours préparatoire ? Alors comment ne pas s'étonner de la violence de certains élèves qui perturbent les cours, ni de la passivité d'autres qui passeront de classe en classe parce que tout le monde espère sincèrement que la maturité aidant, cela va peut-être s'arranger… N'est-il pas injuste que notre société avancée laisse encore des jeunes dans cette souffrance de ne pas savoir lire, ni comprendre tout et aussi vite que leurs camarades de classe ? Au-delà de ma solidarité d'enseignante, mon esprit citoyen (même si cela peut paraître un grand mot) m'a poussée à essayer de faire quelque chose. Je termine donc ma troisième année de « tutorat » ! »

N'est-il pas injuste que notre société avancée laisse encore des jeunes dans cette souffrance ?

Pas de recette miracle

« Elèves de lycée professionnel ou de lycée d'enseignement général, ils présentent la même souffrance devant les textes (que dire devant des livres entiers !) : souffrance visible à en devenir physique même. Je ne suis pas là pour torturer mais pour concilier ou réconcilier une personne avec sa langue maternelle et parfois avec l'Ecole, d'autant plus que cette personne a compris et accepté d'être aidée. Cela exige avant tout de faire retrouver une certaine estime de soi… Mais je ne suis ni « psy », ni conseillère d'éducation ! Alors comment faire, quand on devine ou apprend certaine rupture douloureuse dès la petite enfance et que cela a pu se passer dans la famille ou à l'école même ? Il n'y a pas de recette miracle ! Il faut surtout avoir de la patience, beaucoup de respect, de la compréhension et de la chaleur humaine et, avant tout, s'interdire de juger le jeune ou sa famille. Quant aux moyens techniques, il m'est apparu que dans la plupart des cas le jeune déchiffre mais ne respecte pas la ponctuation comme s'il s'agissait de se débarrasser d'une corvée ! Donc, retenons : une virgule, c'est une balise de croisement ; un point, c'est un stop : je m'arrête, je regarde rapidement (je balaie) la phrase suivante et je redémarre ! Rapidement ? C'est bien là peut-être le plus difficile !
Là, il faut trouver les jeux correspondants qui existent dans tous les magazines : mots cachés, objets dissimulés, jeux d'images, jeux de Kim, le travail des yeux étant essentiel dans l'acte de lire ! On avance parce que l'on joue… aussi bien avec les petits qu'avec les grands de dix-sept ans. Lire alternativement, à voix haute, le début d'un livre qui paraît tellement rébarbatif, continuer chez soi chacun de son côté, en discuter la semaine suivante, tout cela permet aussi de se décontracter par rapport à une difficulté que l'on croyait insurmontable…
Travailler sur des exercices très pratiques : rédiger une demande de carte d'identité, aborder le code de la route, intéresse fortement les jeunes. Parallèlement, il faut aussi penser programme, car une meilleure note fait du bien ! Quel plaisir quand on apprend le progrès de l'un et l'autre, du petit de CP et du grand à l'examen !

CONTACT Elizabeth Hénard, retraitée bénévole, Calais

Techniques d'entretien

Francis Picci, IEN-IIO et Guy Hequet, COP au CIO de Cambrai, tous deux intervenants dans la formation des tuteurs dans le cadre du dispositif d'accompagnement des jeunes en difficulté de lecture, axent leur intervention autour de deux objectifs principaux. Outre une meilleure connaissance du système scolaire, le positionnement des jeunes concernés dans ce système et un descriptif des compétences attendues en lecture-écriture par niveau, il a semblé judicieux aux deux formateurs de familiariser les stagiaires aux techniques d'entretien de groupe et individuel.
S'agissant de l'entretien de groupe, ils se sont arrangés pour que la formation ait lieu en lycée professionnel, c'est-à-dire sur le terrain de scolarisation de la plupart des jeunes concernés. L'équipe de direction a accepté de leur confier un groupe d'élèves, leur permettant ainsi d'organiser un « panel-discussion » devant les futurs tuteurs. Au cours de ces entretiens, les deux formateurs ont abordé avec les jeunes leurs cursus scolaires, les difficultés rencontrées, quelles qu'elles soient, scolaires et extrascolaires, ce qui avait été mis en place pour y remédier, les acteurs sur lesquels ils avaient pu compter… Ils ont également essayé de les faire parler de leurs lectures (nature, fréquence, lecture spontanée ou pas…). Comme souvent les « spectateurs » ont été frappés par la qualité des propos tenus par les jeunes, par leur franchise, leur absence d'agressivité ou de rancœur et leur aisance. Les retraités ont spontanément souhaité prolonger l'entretien avec les jeunes, le climat établi le permettant sans difficulté.
Pour évoquer « l'entretien individuel » avec les tuteurs, les deux formateurs ont eu recours à une vidéo réalisée en collège avec la participation d'un collégien de 5ème en grande difficulté. Au-delà du climat de confiance établi avec un adolescent jamais rencontré auparavant, cette vidéo met bien en évidence les difficultés de compréhension du jeune, bien souvent liées à la non maîtrise du vocabulaire utilisé, pourtant simple. Elle illustre aussi le retard en lecture, au cours de la passation d'un test de contrôle de niveau.
Ces deux situations ont conduit Francis Picci et Guy Hequet à établir avec les stagiaires une grille d'entretien qui devrait les rassurer pour les premiers contacts avec les jeunes, contacts qui, comme dans une classe, sont déterminants pour la suite.

CONTACT Guy Hequet
Conseiller d'orientation-psychologue
CIO de Cambrai
03.27.81.25.85

Origine scolaire des élèves repérés en grande difficulté de lecture dans l'académie / Année 2002

Situation scolaire au cours de l'année 2002	Nombre d'élèves signalés
4ème et 3ème générale et technologique	6
4ème et 3ème SEGPA	108
3ème en LP	7
2nde, 1ère ou terminale générale ou technologique	40
Cycle BEP en LP	475
Cycle CAP en LP	373
Cycle Bac professionnel en LP	14
Apprentissage – formation en alternance	141
Actions spécifiques MGI	14
Scolarisation en IME, IMPRO, EREA	33
Elèves sortis du système éducatif	18
Elèves introuvables, fiches JAPD mal renseignées	48
Autres cas : élèves scolarisés en Belgique, élèves dans l'enseignement agricole…	103
Total	1380

Premier bilan

Deux ans après la mise en place dans l'académie du dispositif d'aide apportée par des tuteurs bénévoles, un certain nombre de constats peuvent être faits. Il existe une certaine déperdition entre le nombre de jeunes gens qui, lors des JAPD, acceptent d'entrer dans le dispositif et le nombre de ceux qui y entrent effectivement. Il est en effet difficile de convaincre ces jeunes en rupture avec la pratique de l'écrit de s'engager dans une action qui vise la réconciliation avec cette pratique ; l'absence de motivation de ces jeunes encore scolarisés tient notamment au fait qu'ils ne sont pas encore confrontés aux problèmes professionnels liés à l'illettrisme. En revanche, les comptes rendus des tuteurs montrent clairement que les jeunes gens, une fois engagés dans le dispositif, y restent fidèles. Ce qui est difficile, c'est de les faire entrer initialement dans le dispositif, le déclenchement de motivation étant lié semble-t-il, à la qualité du contact personnel avec le tuteur. Des actions de motivation sont donc menées auprès de ces jeunes afin que ceux-ci comprennent bien quel type d'aide offre le dispositif et décident d'en bénéficier. Enfin, d'une façon générale, les tuteurs se félicitent des résultats qu'ils obtiennent avec la majorité des jeunes qu'ils aident : ils bénéficient souvent de la reconnaissance de leur travail par les parents ou par des enseignants de l'élève ; ils constatent des progrès dans le comportement du jeune, dans sa motivation pour aller en classe et même dans sa maîtrise de la langue. Les liens qui sont créés reposent sur la confiance et l'estime et s'inscrivent dans la perspective d'une aide qui dépasse le seul domaine scolaire. Certains jeunes ont même bien pris conscience de la chance que leur offre le dispositif et demandent que le tutorat se prolonge encore une année.

L'affaire de toute la nation

Parce qu'en France aujourd'hui, deux millions de personnes au moins n'arrivent pas à lire et écrire les messages de la vie courante, parce que les efforts qu'elles doivent déployer pour contourner cette difficulté sont très lourds, parce que lorsque l'illettrisme s'agrège à d'autres difficultés, il renforce la spirale de l'exclusion et aggrave la fracture sociale, la lutte contre l'illettrisme est dans notre pays une priorité nationale. Celle-ci, inscrite, dans la loi de lutte contre les exclusions de juillet 1998 (article 149) a été réaffirmée à plusieurs reprises par le Premier Ministre et le Président de la République.
Parce que les personnes qui vivent aujourd'hui sans savoir lire et écrire sont de tous les âges, et dans des situations très différentes, la lutte contre l'illettrisme exige une mobilisation forte et le rassemblement de tous ceux qui, dans la société française, quel que soit leur positionnement institutionnel, sur le plan national et territorial, peuvent apporter leur part à la construction de solutions appropriées à la diversité et à la complexité des situations d'illettrisme. Le système éducatif est lui aussi concerné car son engagement pour la réussite des apprentissages est le premier rempart contre l'illettrisme. Son rôle de prévention est essentiel.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

C'est pour fédérer les actions initiées par l'État, les Collectivités Territoriales et les entreprises et optimiser les moyens affectés à la lutte contre l'illettrisme, et à la prévention qu'a été créée l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI). C'est pour coordonner l'action de tous les responsables institutionnels et acteurs de terrain qu'ont été désignés des chargés de mission régionaux. Dans le Nord-Pas de Calais, la mission existe depuis deux ans, la chargée de mission régionale (voir encadré) est placée sous l'autorité du Préfet de région et installée au Secrétariat Général pour les Affaires Régionales. Aujourd'hui un espace de dialogue entre les institutions impliquées dans la lutte contre l'illettrisme (services déconcentrés de l'État, établissements publics, collectivités territoriales) a été mis en place et les axes de progrès suivants définis et validés :
• Renforcer le maillage des partenariats et développer des actions concertées
• Harmoniser les financements et les conventionnements
• Améliorer les services rendus aux personnes en situation d'illettrisme avec une prise en charge globale de la lutte contre l'illettrisme et des problèmes associés (social, santé, …)
• Poursuivre la mobilisation des acteurs potentiels pour un meilleur repérage des personnes en situation d'illettrisme (JAPD, missions locales, ANPE, différentes structures d'accueil, …)
• Renforcer la prévention pour éviter que l'illettrisme ne prenne racine, ancrer la lutte contre l'illettrisme dans les politiques de formation tout au long de la vie et l'inscrire dans des politiques éducatives, linguistiques, culturelles et sociales, dans des politiques de professionnalisation et d'accès à l'emploi ainsi que dans des projets de développement durable (les contrats éducatifs locaux, les contrats d'accompagnement de la scolarité, les réseaux d'éducation prioritaires, l'école ouverte, relais-livre en campagne… ces dispositifs multipartenariaux sont à exploiter au maximum).
• Impliquer les entreprises
• Evaluer l'impact des politiques et des actions.

La Mission Illettrisme dans le Nord-Pas de Calais :

• Participe à la demande et sous la responsabilité de l'ANLCI à l'ensemble des réflexions et travaux menés au niveau national (rôle d'interface entre le national et le régional).
• Assure le pilotage sous l'autorité du Préfet de région, de l'animation de la mission régionale (coordination interministérielle de l'ensemble des services déconcentrés de l'État et des établissements publics impliqués dans la lutte contre l'illettrisme, élaboration d'un programme régional, …).
• Anime le pôle de compétences « Lutte contre l'illettrisme » constitué des services déconcentrés de l'État, des collectivités locales (Région, Départements), de la COPIRE et de toutes les institutions souhaitant y contribuer.

CONTACT
Latifa Labbas,
Préfecture de région
Nord-Pas de Calais,
2 rue Jacquemars Giélée
- 59039 Lille Cedex
03.20.30.51.60
latifa.labbas@nord-pas-de-calais.pref.gouv.fr

Une priorité également régionale

Depuis 1994, au titre du Contrat de Plan Nord–Pas de Calais, l'Etat et la Région ont retenu comme priorité la lutte contre l'illettrisme.

Dans ce contexte, une orientation commune a été définie en partenariat. Elle vise la mise en cohérence de l'offre de formation et de son organisation, tant à l'échelle du bassin d'emploi qu'à l'échelle régionale. Ce partenariat Etat-Région associe les collectivités territoriales, les services déconcentrés de l'Etat qui bénéficient aujourd'hui de l'appui fédérateur d'une mission régionale de l'ANLCI. Tous s'accordent à favoriser l'accès des publics à la formation et à la maîtrise des savoirs de base. L'offre de formation bénéficie également du soutien du Fonds Social Européen.

Le Centre Régional de Ressources Pédagogiques

Le Centre Régional de Ressources Pédagogiques et de Développement de la Qualité de la Formation (C2RP) a été créé par l'Etat et la Région dans le cadre du Contrat de Plan 1994-1999. Il est au service des acteurs de la formation. Sa mission (voir encadré) consiste à faciliter la cohérence des politiques publiques de formation et à promouvoir la qualité de la formation qui a été confirmée dans le nouveau Contrat de Plan 2000-2006. Son action s'adresse à l'ensemble des professionnels qui oeuvrent ou qui sont concernés par l'évolution de la formation professionnelle et de son environnement, en priorité aux acteurs de la formation, de l'emploi, de l'information et de l'insertion. Pour effectuer sa mission de service public, le C2RP met à disposition des ressources, des moyens techniques et une équipe aux compétences complémentaires dans les domaines de l'information, de l'ingénierie pédagogique, de l'expertise et de l'évaluation. Le Centre de ressources illettrisme (CRI) est une mission intégrée au pôle Qualité du C2RP.

Cette mission au service des acteurs :

- **Accompagne** la professionnalisation des acteurs, la mise en œuvre du réseau régional LIRE par des actions d'information, de sensibilisation, de formation, d'expérimentation et de groupes de travail.
- **Informe et diffuse** l'offre de formation et l'actualisation.
- **Informe et met à disposition** des ressources documentaires et pédagogiques avec l'appui du centre de documentation.
- **Apporte** un appui technique et pédagogique et de conseil.
- **Accompagne** les politiques de formation de l'Etat et du Conseil Régional.
- **Favorise** le développement de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication.
- **Réceptionne et oriente** en partenariat les appels du numéro INDIGO (08 20 33 34 35) illettrisme pour la Région Nord-Pas de Calais.

Des actions multipartenariales

De 1999 à 2002, le Centre de Ressources Illettrisme (CRI) a été chargé, par l'Etat et la Région, dans le cadre du programme FORE, de mener en partenariat avec l'Université, le secteur associatif et la Formation Continue de l'Education Nationale l'expérimentation de l'usage des Formation Ouvertes et À Distance en direction des publics en situation d'illettrisme. Un site Internet est consacré aux résultats de ce dispositif : foad.univ-lille1.fr/index.html. Le CRI s'adresse également aux acteurs relais chargés de l'accueil et de l'orientation des publics en situation d'illettrisme en proposant des groupes de travail sur le thème de l'accompagnement, du repérage et de l'orientation des publics en situation d'illettrisme. Les informations et les actions menées par le CRI sont consultables sur le site du C2RP à l'adresse suivante : **www.c2rp.fr**

CONTACT
Véronique Eberlé
C2RP
03.20.90.73.17

Objectif : (ré)insertion

Par convention avec les directions départementales de la Protection judiciaire de la jeunesse du Pas-de-Calais et du Nord, l'Association départementale des pupilles de l'enseignement public du Pas-de-Calais propose une action d'accompagnement scolaire aux jeunes accueillis dans les Centres d'action éducative (service éducatif du Ministère de la Justice qui aide des jeunes sous mandat judiciaire dans leur milieu familial ou en internat).
Le tutorat pédagogique individualisé mis en place en concertation avec l'équipe éducative permet à l'intervenant volontaire de définir un projet personnalisé et d'adapter la prise en charge au profil du jeune en difficulté. Cette relation duelle a pour objet la maîtrise des apprentissages fondamentaux ; elle restaure également la confiance en soi de l'intéressé et débouche sur l'insertion dans un cursus scolaire ou la définition d'un projet professionnel. La souplesse du dispositif facilite l'évolution éventuelle du projet en fonction d'évaluations régulières. La rapidité de mise en œuvre de l'action ainsi que le dialogue permanent entre l'enseignant-tuteur et l'éducateur référent du jeune sont garants de l'efficacité du système. Celui-ci est co-financé par la Direction départementale de la PJJ du Pas-de-Calais, la Direction régionale du travail, de l'emploi, de la Formation professionnelle (programme IRILL) et l'Association départementale des pupilles de l'enseignement public du Pas-de-Calais.
Trente-neuf jeunes ont bénéficié de ce dispositif pendant l'année scolaire 2002-2003.

Pierre Dubois
ADPEP 62
03.021.50.92.61
CONTACT

«… La Lettre comme voie d'accès à l'ETRE…»

(Alain Sibony)

La prévention et la lutte contre l'illettrisme sont des questions qui se sont posées très vite[1] à l'Administration pénitentiaire. Ainsi, dès 1994, cette administration met en place une évaluation des compétences en lecture de «…tous les entrants francophones sans diplôme ou détenteurs du certificat d'études primaires…»[2]

Cette volonté, cette détermination implique de façon incontournable que le public ciblé soit repéré et repérable ! Or, en prison comme dans la société, les personnes ayant des difficultés de lecture (et/ou d'écriture) ne les mettent pas en avant lorsqu'ils se présentent, mais développent plutôt des mécanismes de contournement afin de vivre « hors de la lettre ». Le repérage des personnes en situation d'illettrisme organisé depuis dix ans, développé et généralisé au plan national depuis 6 ans, est pris en charge par les enseignants exerçant en milieu pénitentiaire, dans les jours qui suivent l'entrée en détention. Cette phase est fondamentale. Elle consiste avant tout en un entretien avec la personne. Il s'agit de reprendre avec chacun son « histoire de vie scolaire »… Approcher avec prudence, écouter, rassembler quelques morceaux à un moment de la vie où tout a basculé… Ce n'est pas chose facile, à ce moment précis, de parler de formation ou « d'Ecole »[3]. Pour cette raison le premier acte d'enseignement est celui du retour à la confiance nécessaire au retour d'une dynamique d'apprentissage oubliée et/ou qui sommeille. C'est dans ces conditions de confiance que le test « Lecture et Population Pénale » est proposé à chaque personne francophone dont le diplôme est inférieur au CAP/BEP, ou pour lesquelles il y a un doute quant à la déclaration de posséder tel ou tel diplôme… Ce test n'est qu'un point de départ. De fait, il permet aux enseignants de centrer prioritairement leurs interventions auprès de ceux dont les difficultés révélées sont très importantes, de situer clairement les acquis et enfin de proposer un parcours de formation adapté au plus près de la situation de chacun.

Une démarche globale

Cette scolarité est parfois celle de la première ou de la seconde chance. Elle renvoie à un engagement mutuel, mais aussi à un droit explicitement déclaré dans le code de procédure pénale[4]. Mais ce droit est vécu différemment selon l'âge du public et le travail de médiation toujours nécessaire sera dès lors différent : pour les mineurs (13-17 ans) l'enseignement est obligatoire jusque 16 ans, fortement incité jusque 18 et ne peut ressembler à celui assuré auprès des adultes. Les jeunes sont en rupture scolaire la plupart du temps et souvent réticents à « l'école »[5] alors que les adultes investissent volontairement une formation qui fait généralement partie du projet de sortie et d'une insertion/réinsertion professionnelle étudiée avec les acteurs présents.
Mais le « quartier scolaire » n'est pas uniquement un lieu de préparation aux divers examens[6], c'est aussi une ouverture à la culture, la réflexion, l'échange, aux activités liées aux nouvelles technologies… Toutes contribuent à ne pas laisser ces personnes hors d'une société qui parallèlement change, évolue, réagit… En être complètement coupé signifierait l'impossibilité d'envisager une réinsertion, une mise définitive hors de la société et viderait de son sens l'action menée sur le champ de l'illettrisme.

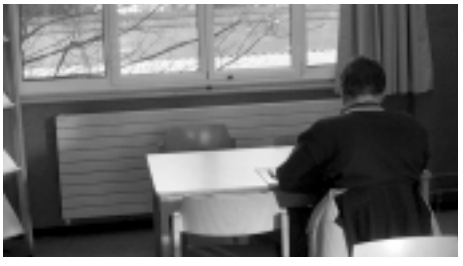
CONTACTS Philippe Scholasch – Patrick Cambier
UPR de Lille – Lycée Pénitentiaire Michelet

[1] Dès 1988, étude de Christian Carlier et Laurence Cirba : « la lutte contre l'illettrisme en prison » à la demande de la Direction de l'Administration Pénitentiaire. Soit quatre ans après la création du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI). En 2002/2003 pour la région pénitentiaire nord (3 académies) 7217 personnes rencontrées parmi lesquelles 2585 déclarant un diplôme (> CFG) 212 relevant du Français Langue Etrangère, 4342 personnes testables – 3652 testées parmi lesquelles 1148 en situation d'illettrisme grave ou avéré.
[2] La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire – DAP – ISBN : 2-11-089179-3 / p8
[3] Terme qui est majoritairement employé par les personnes détenues. Ultime souvenir de ce mot écrit sur cahiers et façades ? Mot surgissant de la mémoire et qui représente globalement une belle époque ? de bons moments ?
[4] Articles D450 à D456
[5] Il arrive au contraire que des cursus préexistant soient poursuivis lors de la détention
[6] Identiques à ceux proposés dans « le monde libre ».

« Je ne dirai rien, je resterai dans mon coin »

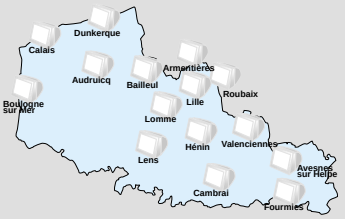
« L'école, c'est utile, on est obligé d'y passer maintenant pour trouver quelque chose plus tard. C'est valable pour tous mes enfants. Je n'aimais pas l'école, je n'ai rien fait, j'ai rien dans les mains. Si j'avais fait un petit effort, je n'en serais peut-être pas là, je le dis à mes enfants.
Quand il y a des réunions pour tous les parents, là, j'y vais, comme à l'école primaire, environ trois fois par an. On apprend leur programme, ce qu'ils font pendant l'année et après, si on veut, on peut voir l'enseignant. Là, j'y vais parce que j'ai rien à dire, je n'ose pas parler, j'écoute, j'écoute. Aux réunions parents-profs, où c'est plus individuel, je n'y vais plus. J'y suis déjà allée mais, par exemple, le prof dit, pour un de mes fils « il faut faire plus d'efforts ici ou là », *moi je ne sais pas quoi répondre, je suis bloquée, je ne sais pas quoi dire. Je crois que ça vient plutôt de moi. Quand je suis convoquée, j'y vais, sauf pour mon aîné parce que le lycée est trop éloigné, je n'ai pas de moyen de locomotion et c'est à des heures où je ne suis pas libre (par exemple à 11 h alors que mon plus jeune revient le midi). Je n'ose pas écrire sur leur carnet car je sais que je fais plein de fautes. C'est eux (mes enfants) qui écrivent, par exemple, leurs mots d'absence et moi je signe. Je sais lire ce qu'ils ont écrit, parfois c'est moi qui dicte. Moi j'aimerais bien retourner à l'école, par exemple, dans les horaires de l'école primaire, surtout pour réapprendre à écrire. Je suis vraiment malheureuse quand je dois écrire à une société ou autre. Je n'ose pas. Il y a un an de ça, j'ai dû écrire à la juge pour enfant, c'est l'assistante sociale qui a écrit à ma place. Même* « l'écrivain public », *je n'ose pas aller le voir, j'ai honte de ne pas savoir, à mon âge. Il existe des associations de parents où les personnes bénévoles organisent des choses pour les fêtes, donnent des idées. Je n'ose pas y aller, je n'oserais pas donner d'idées. Si une copine m'invite à y aller, je vais lui faire plaisir, je vais y aller, mais je ne dirai rien, je resterai dans mon coin. Il n'y a rien à faire, ça ne sort pas. »*
Pourtant là ça sort facilement ?
« Oui, mais c'est ici, ça va, mais si je dois donner mes propres idées, j'ai peur qu'elles soient refusées et pour moi, c'est une honte supplémentaire. En gros, c'est moi qui dois vaincre mon problème. C'est la même chose pour retravailler, éventuellement. Si je sais que je vais devoir écrire, ça bloque.
Je ne sors jamais de chez moi et je ne vois pas grand monde. »

Témoignage recueilli par un membre d'ATD-Quart monde dans le cadre d'une enquête réalisée en mai 2000



F.O.A.D

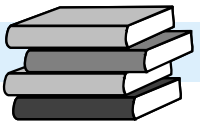
L'une des missions du groupement d'intérêt public pour la formation continue et l'insertion professionnelle (GIP-FCIP) de l'académie et de faciliter l'accès de tous aux compétences de base et de lutter contre l'illettrisme grâce à des pédagogies novatrices. C'est dans ce cadre que s'inscrit le dispositif Formation Ouverte et A Distance (FOAD) et la maîtrise des savoirs de base. Une « formation ouverte et/ou à distance est un dispositif simple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » (définition DGEFP, circulaire n°2001-22).
Une première expérimentation entre 1999 et 2001 a permis de tester la faisabilité de l'utilisation de ce type d'outil avec un public de personnes illettrées. De l'envoi des ressources pédagogiques par La Poste puis par mail, on est passé à l'utilisation de la visioconférence et l'accès à la formation par l'intermédiaire d'une plate-forme de télé-formation, avec sur site un tuteur chargé de l'accompagnement technique. A la fin de l'expérimentation, il est apparu clairement que les stagiaires se sont sentis valorisés par l'autoformation et de ce fait bien plus motivés. En 2001-2002, les travaux de construction de ressources pédagogiques d'autoformation s'appuyant sur les NTIC, se sont poursuivis, des étudiants de l'université de Valenciennes se sont associés au projet, en travaillant à rendre plus accessible la plateforme de téléformation à ce type de public. Une 2ème expérimentation a donc débuté avec un 1er groupe de personnes, à partir de novembre 2002. Elles ont testé les modules mis en ligne sur 200 à 300 heures, à raison de 25 heures par semaine. Là encore, à partir de cette expérience, des améliorations ont pu être faites : davantage d'exercices multimédias, augmentation de la taille de la police, apparition de la totalité de l'information sur l'écran sans défilement, pas plus de quatre propositions dans les QCM, davantage de consignes sonores et d'illustrations. Un 2ème groupe suit actuellement la formation, ce qui permettra d'améliorer et d'adapter encore les formations aux personnes concernées. Les partenaires du projet sont nombreux : les Greta de Calais, de la Côte d'Opale, des Deux Vallées, Flandre-Lys et de Hénin-Carvin, le CUEEP, l'INSTEP et ID Formation. Le dispositif FOAD, c'est aujourd'hui 11 sites qui pilotent 15 points d'accès (Cf carte ci-dessous) un réseau de 110 personnes, et quelques permanents au GIP. Les perspectives pour l'année scolaire 2003-2004 sont nombreuses : quasiment doubler le nombre de Points d'Accès à la Téléformation, évaluer avec encore plus de précisions les effets de ces nouvelles technologies sur ce type de public et développer les ressources pédagogiques multimédia notamment pour les personnes les plus en difficulté, en ne perdant pas de vue que le multimédia n'est qu'un outil et ne remplace en aucun cas le formateur.



CONTACTS Anne-Marie Bourgesse 03 20 15 63 32 (GIP/FCIP), François Dorigny formateur chargé de la coordination du site pilote Maîtrise des Savoirs de base 03 27 61 23 37

Bibliographie

Documents accessibles dans les médiathèques des CDDP de l'académie de Lille



Gillardin, Bernard / Tabet, Claudie / Espérandieu, Véronique.- Retour à la lecture : lutte contre l'illettrisme, guide pour la formation.- Retz, 1988.- 171 p.- ISBN 2-7256-1247-0
Cet ouvrage à la fois théorique et pratique résulte d'enquêtes auprès de sociologues et de formateurs et de plusieurs années de pratique auprès d'illettrés. Sont présentés de nombreux cas de réapprentissage ainsi que les stratégies pédagogiques mises en oeuvre dans ces situations.

Rivière, Robert.- Prévention et traitement de l'illettrisme dans la CEE : recueil de stratégies et de pratiques.- MEN, 1990.- 157 p. - Rapport établi pour la Commission des Communautés européennes.
Parce que l'acquisition de l'écriture et de la lecture est fondamentale, chacun des Etats européens et la Commission des Communautés européennes fait de la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme un des objectifs majeurs de ses politiques.

Chouchan, Michèle.- Pour gagner la bataille de la lecture.- Savoir-Livre, 1991.- 139 p.- Les Cahiers de Savoir-livre.- ISBN 2-907296-15-9
1 200 communes ont répondu au questionnaire concernant leur engagement dans la lutte contre l'illettrisme et l'amélioration de la qualité de la lecture. Ce texte en fait le bilan.

Inizan, André.- Apprendre à lire à l'âge adulte : à son heure, à son rythme.- EAP, 1994.- 176 p.- ISBN 2-86491-095-0
S'adresse particulièrement aux praticiens de la lutte contre l'illettrisme intervenant auprès des adolescents et des adultes de faible niveau cognitif ou culturel. Propose un programme de supports didactiques, qui assure les tout débuts de l'apprentissage de la lecture-écriture. Présentation des sous-ensembles, DEVCO (développement cognitif) et APLIRE (apprentissage de la lecture).

Cellier, Thérèse.- Lutte contre l'illettrisme : recherche-action réalisée avec le concours du GPLI.- CEFP Arras, 1995.

Lequiller, Pierre / GPLI.- 22 propositions pour un nouvel élan en faveur de la lutte contre l'illettrisme.- GPLI, 1996.

GPLI.- Lutte contre l'illettrisme : bilan des actions et programme de travail : 1995-1996.- GPLI, 1996.- 43 p.
El Hayek, Christiane.- Territoires à livre ouvert : la lutte contre l'illettrisme en milieu rural.- Documentation française, 1997.- 349 p. : graph.- En toutes lettres (Documentation française), Bibliogr.- ISBN 2-11-003736-9

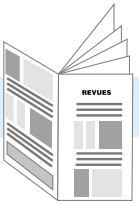
Barré-de Miniac, Christine / Lété, Bernard.- L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte.- De Boeck Université, 1997.- 385 p.- Pratiques pédagogiques, ISBN 2-8041-2689-7
Propose une analyse théorique et scientifiquement fondée sur des situations d'illettrisme et des actions de lutte et de prévention. Articulant théorie et pratique, il montre et explique la complexité des processus psychologiques et socio-culturels sous-jacents à l'accès, à l'appropriation et à la mobilisation de l'écrit envisagé sous l'angle de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Lahire, Bernard.-
L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates.- La Découverte, 1999.- 370 p.- Textes à l'appui, ISBN 2-7071-3154-7
L'auteur entend relativiser la question de l'illettrisme, sans en nier pour autant la réalité, en analysant les grandes phases de construction publique du problème, mais aussi et surtout, la rhétorique des discours sur l'illettrisme. Il s'appuie pour cela sur un corpus très étendu : la presse régionale et nationale, les discours provenant des différentes associations de lutte contre l'illettrisme.

Esperandieu, Véronique / Vogler, Jean.- L'illettrisme.- Flammarion, 2000.- 126 p.- Dominos, 5720.- ISBN 2-08-035720-4
Un état des lieux de l'illettrisme : les origines du problème, définitions et statistiques, les personnes en situation d'illettrisme, la lutte contre ce fléau. Les finalités et les enjeux du phénomène.

Rivière, Jean-Philippe / Bentolila, Alain.- L'illettrisme, la France cachée.- Gallimard, 2001.- 244 p.- Folio. Actuel. Le Monde, ISBN 2-07-041486-8
Des milliers de Français adultes ont d'insurmontables difficultés à lire et à écrire, à cause d'un faible apprentissage et d'un rare usage. L'illettrisme est l'une des formes les plus pernicieuses de l'inégalité culturelle, sociale et professionnelle, et de l'exclusion. La lutte contre l'analphabétisme a masqué celle contre l'illettrisme.

Revues



Allouche, Abdelwahed.- Bibliothécaires et partenariat.- Migrants Formation, 06/1991, n°085
Description de quelques expériences entre écoles et bibliothèques d'une part et, d'autre part entre celles-ci et d'autres partenaires dans le cadre des actions de lutte contre l'illettrisme.

DEBARBIEUX, ERIC.- Ecole et illettrisme.- Migrants Formation, 12/1991, n°087
En liant le problème de l'illettrisme aux apprentissages initiaux de la lecture, l'auteur signifie que la lutte contre l'illettrisme concerne l'école et les enseignants.

La méthode naturelle de lecture-écriture dans la lutte contre l'illettrisme.- Le nouvel éducateur, 09/1997, n°091, p.11-18
Présentation de la méthode naturelle de lecture-écriture. Son application à la lutte contre l'illettrisme : à partir de leurs récits, les élèves apprennent à chercher du sens dans les textes (activités d'entraînement) ; ils travaillent aussi sur des textes aux fonctions variées (journaux, lettres, poèmes : activités de recherche).

Enseigner derrière les barreaux.- JDI, 04/1998, 97/98-08, p.4-5
Un tiers des détenus qui arrivent à la maison d'arrêt d'Evreux ne sait pas lire. Pour venir à bout de ce fléau, des enseignants travaillent dans cet établissement qui a placé la lutte contre l'illettrisme au centre de ses préoccupations.

Van Dam, Jean-Claude.- Développer des partenariats.- Argos. Hors série, 06/1999, n°003, p.8-9
Comment la lutte contre l'illettrisme peut s'appuyer sur des initiatives locales de partenariat entre les BCD et les bibliothèques publiques. Les projets et les textes officiels (Circulaire du 17-07-98 sur les contrats "Villes lecture").

Illettrisme.- Lire au lycée professionnel (Grenoble), 03/2000, n°032, p.3-18
Dossier consacré à l'illettrisme en France dans les années 2000 : réaction des enseignants face au problème, définitions données par le Groupe permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), approche historique et philosophique, représentations sociales à travers la presse, actions concrètes de remédiation. Personnes ressources et bibliographie.

Illettrismes.- Nouvelle
Revue de l'AIS, 11/2000, n°011, 7-65
Face à ce phénomène de société dérangeant qu'est l'illettrisme, la nécessité d'une lutte résolue fait l'unanimité. Lutter mais comment ?

Waret, Philippe / D'Halluin, Chantal.- Du présentiel au virtuel : comment des formateurs échangent, s'organisent à distance.- Dossiers de l'ingénierie éducative, 10/2001, n°036, p.52-54
Afin d'améliorer leur coopération en matière de lutte contre l'illettrisme, des organismes de formation du Nord-Pas-de-Calais ont mis en place des procédures de coopération à distance. L'outil choisi se compose d'une base de données partagée, d'outils de communication synchrone et asynchrone (mail, forums) et permet de gérer des documents privés ou publics. Les auteurs exposent les contraintes de cette organisation à distance et jugent nécessaire la présence d'un animateur.

Quelques sites :

www.educnet.education.fr/primaire/
recense les références des logiciels reconnus d'intérêt pédagogique

www.educnet.education.fr/previl/
base de « situations témoins » intégrant les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) de manière significative et centrées sur les apprentissages fondamentaux (base constituée dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme)

www.banqoutils.education.gouv.fr
(nom d'utilisateur : outils ; mot de passe : dpd) banque d'outils constituée par la Direction de la programmation et du développement, donnant accès à un ensemble de situations d'évaluation accompagnées de conseils pédagogiques

http://www.bienlire.education.fr
(ouvert en septembre 2003) site spécifique dédié à la prévention de l'illettrisme

Outils

Fichier lire 1 : 1ère série, pour pré-lecteur.- PEMF, 1997.- 3 dossiers (48, 23, 19 p.) ; ill.- ISBN 2-87785-467-1
Ce fichier est destiné aux adolescents et aux adultes qui ne savent pas du tout lire ou qui n'ont à leur disposition que la reconnaissance de quelques lettres. Un dossier traite de la spécificité de la méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE) et la MNLE dans la lutte contre l'illettrisme.

CONTACT
Isabelle Berteloot, CRDP du Nord-Pas de Calais, ingénierie documentaire, 03.20.12.40.80

Les CP aménagés,
des laboratoires de nouvelles manières d'enseigner

Comment prévenir l'illettrisme dès l'école, par quels moyens et à quels niveaux ? Jean Hébrard, Inspecteur Général, nous dresse un état des lieux et ouvre des perspectives de réflexions et d'actions.

Fenêtres : La prévention de l'illettrisme est une des priorités du ministère de l'Education nationale.
Mais comment prévenir l'illettrisme ?
Jean Hébrard : L'illettrisme est une situation sociale extrêmement délicate. D'une part elle est à juste titre considérée comme un handicap majeur de la vie économique, culturelle ou politique des individus ou des groupes sociaux qui en sont frappés ; d'autre part, elle reste une notion relative aux besoins de communication écrite de nos sociétés. Les difficultés que rencontrent des personnes cultivées à traiter des langages écrits spécifiques (le langage juridique par exemple qui, pourtant, joue une si grande importance dans notre vie quotidienne) marquent les limites d'une alphabétisation généralisée. Nous sommes toujours des illettrés en référence à tel ou tel segment de la vie sociale, économique ou culturelle.
Dès lors, le rôle de l'école est complexe. C'est un véritable travail de Sisyphe. Pas plus tôt sommes-nous arrivés à hisser la plus grande partie de la population scolaire à un niveau satisfaisant de familiarité avec la culture écrite que celle-ci fait un nouveau bond en avant et nous échappe. Ce bond peut être d'ailleurs un éloignement dans le passé. Le langage de Victor Hugo ne posait aucun problème aux écoliers du XIXe siècle. Il est devenu hermétique pour les écoliers d'aujourd'hui.
La tâche de l'école est double : elle doit donner à tous les élèves les moyens de pouvoir retrouver le langage codé par les signes de l'alphabet, mais elle doit aussi donner les clés des références culturelles sur lesquelles sont construits les textes. L'illettré est celui qui ne comprend pas ce qu'il lit. Et il ne le comprend pas soit parce qu'il ne sait pas retrouver les paroles qui se cachent sous les mots qu'il lit, soit parce que ces mots retrouvés n'évoquent rien pour lui. Lorsque les enseignants des écoles de ZEP disent : « Mes élèves n'ont pas de vocabulaire », c'est exactement ce qu'ils disent : les mots qu'ils lisent n'évoquent rien pour eux.
La prévention de l'illettrisme à l'école est donc obligatoirement double : elle est transmission d'une compétence de lecture stricto sensu (qui aujourd'hui échappe à moins de 5 à 6 % de nos élèves), elle est transmission d'une culture écrite de base (qui à la fin de l'école primaire fait défaut à 20 ou 25 % d'entre eux). C'est exactement la philosophie des programmes qui entrent progressivement en application : ne négliger ni le premier axe ni le second.

Fenêtres : Une expérimentation est menée sur de nombreux CP afin de les aménager. Où en est-on ?
J.H. : L'idée des CP aménagés est née d'un constat du Haut Comité à l'Évaluation : tous les travaux montrent que la réduction des effectifs n'est efficace qu'à partir d'un seuil extrêmement bas, une douzaine d'élèves, et cela dans les milieux défavorisés principalement. On peut en comprendre les raisons : en diminuant le nombre d'élèves, on multiplie les interactions et l'on augmente donc la possibilité, pour chaque enfant, de dialogues soutenus avec l'adulte. Les psychologues parlent d'étayage, c'est-à-dire d'un processus par lequel un énoncé produit par un enfant est immédiatement repris par l'adulte pour pousser l'enfant à aller plus avant dans l'effort de communication, dans la rigueur de l'expression, dans la complexité intellectuelle de ce qui est énoncé. On retrouve là ce qui se fait communément dans les éducations familiales lorsque les parents prennent le temps de dialoguer avec leurs enfants pour les pousser à dépasser leurs idées toutes faites ou leurs incompréhensions. Sans un dialogue soutenu et obligatoirement dévoreur de temps aucun enfant ne peut parvenir à de telles exigences, à une telle rigueur de la parole et de la pensée. Combien de dialogues tournent court, faute de temps : « Tu comprendras plus tard ! »
On voit donc l'idée qui est au cœur de cette expérimentation : on veut tenter de reconstituer dans l'école les conditions de cette culture partagée qui, dans certains milieux familiaux (pas obligatoirement les plus favorisés), se transmet par un effort incessant d'échanges de paroles et d'exigence intellectuelle. On veut tenter d'offrir aux élèves qui ne baignent pas dans ce contexte familial ce qui fonde la compréhension complexe du monde et, bien sûr, la compréhension du monde des livres. Et il est vrai que ceci n'est possible que dans le dialogue singulier.
L'apprentissage de la lecture, pour certains enfants, relève de la compréhension difficile de phénomènes complexes. Le codage alphabétique n'est pas un codage simple surtout dans notre langue. Certains enfants peuvent avoir besoin de ce dialogue singulier pour comprendre que les mots écrits ne représentent pas des choses mais des paroles, que les lettres ne codent pas des idées mais des sons, que ces sons ne sont pas des syllabes mais des phonèmes. D'autres au contraire entrent dans cette logique très précocement et sont donc prêts à apprendre à lire quasiment par eux-mêmes, comme on disait autrefois « malgré la méthode ». Dès lors, que l'on soit quinze ou cinquante dans la classe (comme dans le CP où j'ai appris à lire) ne fait pas grande différence.
L'apprentissage des références culturelles, lui, est bien plus difficile et la plupart des enfants des milieux dans lesquels la culture des livres n'existe pas n'y entreront que s'ils sont conduits par la main.
On voit donc très bien où est l'enjeu : les CP aménagés ne seront efficaces que si l'on ne se trompe pas d'objectifs, si l'on sait précisément à qui ils doivent bénéficier et si, surtout, on sait mettre à profit cet extrême confort pédagogique pour transmettre ce que l'on doit transmettre.

Fenêtres : Dans le même ordre d'idée, des CP sont renforcés par un maître supplémentaire. Comment sera évaluée cette expérimentation et quelles premières remarques peut-on en tirer ?
J.H. : Je n'ai pas encore eu la possibilité de voir un grand nombre de CP aménagés. Ceux que j'ai observés me conduisent à faire quelques hypothèses qu'il faudra vérifier (et peut être infirmer) dans l'enquête que mène cette année l'IGEN sur ce dispositif. Ce qui frappe est le contraste entre la modicité des résultats mesurés par les évaluations et l'enthousiasme des maîtres qui ont été les pionniers de cette aventure. Et il est vrai que dans certaines écoles, y compris de cette académie, c'est tout le quotidien des classes qui paraît avoir été transformé. Les maîtres travaillent autrement. Ils ont découvert ce qu'est construire une progression de cycle, ils savent ce qu'est une préparation menée collectivement. Ils se rendent compte les uns les autres de leur travail. Ils voient leurs élèves plus à l'aise dans les apprentissages. Ils nous disent, et j'ai pu vérifier qu'ils ont raison, que « leurs élèves réussissent ». Pourtant, et les maîtres nous le disent aussi, la compréhension reste une difficulté majeure. Tout se passe, en quelque sorte, comme si nous avions dissocié les deux apprentissages en permettant une meilleure alphabétisation de base (construction du principe alphabétique, reconnaissance des mots) sans pour autant entrer, en une seule année, dans une compétence de lecture assurée pour tous (celle précisément qu'exige une évaluation « sèche », privée de ce dialogue d'étayage qui constitue le quotidien de la classe à petits effectifs). Peut-être que l'interaction rendue possible par les petits effectifs n'est pas tout à fait ce qu'elle pourrait être.

> *La tâche de l'école est double : elle doit donner à tous les élèves les moyens de pouvoir retrouver le langage codé par les signes de l'alphabet, mais elle doit aussi donner les clés des références culturelles sur lesquelles sont construits les textes.*

Les petits effectifs me paraissent en effet être mis à profit, le plus souvent, pour soutenir la motivation des enfants dans une tâche - apprendre à lire - finalement toujours difficile et exigeante. C'est là une précaution évidemment nécessaire mais assurément pas suffisante. Les petits effectifs me paraissent aussi être mis à profit pour enseigner aux élèves les contraintes des exercices auxquels ils sont soumis : il y a peu d'élèves, dans ces classes, qui ne terminent pas le travail commencé, qui renoncent précocement à l'effort qu'exige un exercice oral ou écrit. C'est aussi une attitude féconde mais cela ne suffit pas à combler le fossé qui sépare, dans une même classe, les enfants qui ont compris ce qu'est lire et ceux qui ne l'ont pas compris, les enfants qui savent déjà ce que le texte va leur confirmer et ceux qui ignorent tout de ce que les mots tentent de leur dire.
D'une certaine manière les CP aménagés devraient constituer l'avant-garde méthodologique d'une nouvelle manière d'enseigner la lecture dans un monde qui ne cesse de hausser ses exigences en matière de communication écrite. Si nous voulons effacer l'illettrisme et conduire 100 % de nos élèves à cette familiarité avec l'écrit et sa culture qui permet une autonomie économique, culturelle et citoyenne dans la société d'aujourd'hui, il faut trouver de nouvelles manières de faire entrer collectivement des enfants de tous les milieux (et pas seulement ceux des milieux favorisés) dans ce dialogue avec soi-même, sous la contrainte d'un texte, qu'est une lecture. Oui, les CP aménagés doivent nous aider à y parvenir. Ils doivent être des lieux d'innovation didactique intense, des laboratoires de nouvelles manières d'enseigner. Il est vrai que nous n'y sommes pas encore parvenus, mais il faut avoir confiance.

Fenêtres : Est-ce seulement en CP qu'il faut agir ?
J.H. : Il est clair que l'un des dangers des CP aménagés serait de se contenter d'un effort sur cette classe, de revenir en quelque sorte à l'une des idées un peu saugrenues des instructions de 1923 (elles sont par ailleurs remarquables) qui exigeaient des maîtres qu'ils amènent tous leurs élèves au déchiffrage à la fin du premier trimestre concentrant sur quelques semaines l'effort d'alphabétisation. Je suis persuadé que la grande section joue un rôle central dans l'accès à la lecture et à l'écriture. Le « Livret CP » d'ailleurs marque bien cette articulation entre maternelle et élémentaire d'une part, entre CP et CE1 de l'autre. Il doit être un instrument de base des CP aménagés et des classes qui se situent en amont et en aval. Peut-être d'ailleurs a-t-on été amené à agir de manière aussi décisive sur le CP parce qu'on ne parvient pas à donner à la grande section le visage qui devrait être le sien, non celui d'une classe où l'on anticipe les apprentissages de CP, mais d'une classe où l'on produit une véritable révolution dans le langage oral de l'enfant. Il faut en effet le conduire à l'idée du principe alphabétique d'une part, le familiariser suffisamment avec le langage et la culture des livres d'autre part. Au moment de son éclosion à la lecture, il peut ainsi découvrir par lui-même un monde familier qu'il va avoir envie d'explorer et non un monde inconnu et incompréhensible. La prévention de l'illettrisme dans un monde qui ne cesse de se complexifier n'est pas une bataille simple. Elle suppose la conjonction de multiples efforts. Il nous appartient de ne pas gaspiller la chance que constituent les CP aménagés. Autour des maîtres qui y sont à l'œuvre pour trouver de nouvelles solutions dans un contexte éminemment favorable nous devons tous nous mobiliser pour que leur travail soit efficace et nous apprenne à mieux construire l'alphabétisation de nos élèves.

Propos recueillis par Yves Potel